Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISBN : 9413
Centre d'intérêt : 730

La formation fondamentale et l'école secondaire : guide de réflexion préparé à l'intention des directeurs et des conseillers pédagogiques de première à troisième secondaire / -- Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, [1990?]
ii, 68 p. ; 28 cm. -- (Dossier-souche sur la formation fondamentale)

Notes bibliogr. : p. 65-68

ISBN 2-89169-041-9

Vedette(s)-secondaire(s) : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Descripteur(s) : Formation fondamentale • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide de réflexion démontre, dans un premier chapitre, que l'idée de formation fondamentale vient du besoin vivement ressenti partout de contrer l'inefficacité des enseignements dispensés. La préoccupation de la formation fondamentale peut vitaliser l'enseignement de toutes les disciplines et le centrer sur les objectifs que la société assigne à l'école. En ce sens, la formation fondamentale peut servir de fil conducteur à l'action éducative. Le deuxième chapitre montre l'étendue de ce courant de pensée axé sur la formation fondamentale et précise le sens de cette expression. Le chapitre trois présente d'abord quelques listes d'objectifs d'apprentissage dressées dans une perspective de formation fondamentale. On relate ensuite le cheminement qu'ont suivi certains établissements pour établir leurs propres priorités en matière d'objectifs de formation. Enfin, un quatrième chapitre traite des conditions de mise en oeuvre d'un chantier local de réflexion sur la formation fondamentale

Type de document :

9413

la formation fondamentale

ET L'ÉCOLE SECONDAIRE

GUIDE DE RÉFLEXION PRÉPARÉ À L'INTENTION DES DIRECTEURS ET DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DE PREMIÈRE À TROISIÈME SECONDAIRE

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

9413

la formation fondamentale

ET L'ÉCOLE SECONDAIRE

GUIDE DE RÉFLEXION PRÉPARÉ À L'INTENTION DES DIRECTEURS ET DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DE PREMIÈRE À TROISIÈME SECONDAIRE

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

REMERCIEMENTS

Ce guide de réflexion sur la formation fondamentale et l'école secondaire a été réalisé grâce à la collaboration de trois organismes : le ministère de l'Éducation, le CADRE et l'AIES, et d'un comité d'éducateurs des réseaux public et privé. Responsable de sa publication, le CADRE remercie :

- la Direction générale de la recherche et du développement du ministère de l'Éducation qui a accordé une subvention pour réaliser cette étude ;
- les membres du comité aviseur qui ont établi le texte :

  M. **Michel Blain**, directeur des études, Collège de l'Assomption
  M. **Richard Desjardins**, enseignant, Collège de l'Assomption
  M. **Paul-Émile Gingras**, directeur général du CADRE et secrétaire général de l'AIES
  M. **Jean-Guy Hamel**, Direction de la formation générale, ministère de l'Éducation
  Mme **Élaine Larochelle**, directrice des études, Collège Mont-Notre-Dame de Sherbrooke
  M. **Michel Monette**, coordonnateur de l'enseignement général, Commission scolaire de Châteauguay
  M. **Louis Normandeau**, responsable du secteur enseignement, AIES
  M. **Jacques Robitaille**, conseiller pédagogique, Commission scolaire régionale de Chambly

- M. **Wilfrid Gariépy**, qui a mené la recherche et rédigé le document.

TABLE DES MATIÈRES

Liminaire 1

Chapitre I - Éléments de problématique 3

1. La formation fondamentale s'adresse à toute la personne 3
2. La formation fondamentale prépare les élèves à vivre sur une planète en constante évolution 7
3. La formation fondamentale, gage d'harmonisation du système scolaire québécois 8
4. La formation fondamentale, esprit du renouveau proposé dans le régime pédagogique de 1981 et les nouveaux programmes 9

Chapitre II - L'idée de formation fondamentale 17

1. La formation fondamentale ici et ailleurs 17
2. La formation fondamentale au secondaire 19
3. Définition et objectifs de la formation fondamentale selon le Conseil supérieur de l'éducation 26

Chapitre III - Des théories et des pratiques 29

1. Les objectifs du College Board 30
2. Le projet de Louis Gadbois 33
3. Les apprentissages essentiels communs de la Saskatchewan 34
4. L'expérience d'Alverno College 36
5. L'expérience des techniques en soins infirmiers 45
6. L'expérience de la C.S.R. de Chambly 46

Chapitre IV - Des conditions pour la mise en oeuvre 53

1. La sensibilisation de l'établissement 54
2. La concertation de l'établissement 55
3. La hiérarchisation des objectifs de l'établissement 58
4. L'ouverture au changement 60

En guise de conclusion 63

Références 65

«Dans une société démocratique - quel que soit le modèle de démocratie auquel on se réfère - il appartient au peuple et à ses représentants de décider et de définir les fins et les valeurs de l'éducation et c'est un devoir fondamental des pédagogues et des enseignants de retrouver et de bien comprendre les intentions et la volonté de la communauté en matière de politique éducative, afin d'être fidèles à la mission qu'ils ont acceptée.»

(D'HAINAUT, L. *La recherche des fins de l'éducation et de la politique éducative*, in D'Hainaut, L. (coordonnateur). Programmes d'études et éducation permanente. Paris, Presses de l'Unesco, 1979, p. 107.)

LIMINAIRE

Dans un premier chapitre, nous allons voir que l'idée de formation fondamentale vient du besoin vivement ressenti partout de contrer l'inefficacité des enseignements dispensés. La préoccupation de la formation fondamentale peut vitaliser l'enseignement de toutes les disciplines et le centrer sur les objectifs que la société assigne à l'école. En ce sens, la formation fondamentale peut servir de fil conducteur à l'action éducative.

Le deuxième chapitre nous montre l'étendue de ce courant de pensée axé sur la formation fondamentale et précise ce que nous entendons par cette expression.

Le chapitre trois présente d'abord quelques listes d'objectifs d'apprentissage dressées dans une perspective de formation fondamentale. On relate ensuite le cheminement qu'ont suivi certains établissements pour établir leurs propres priorités en matière d'objectifs de formation.

Enfin, un quatrième chapitre traite des conditions de mise en oeuvre d'un chantier local de réflexion sur la formation fondamentale.

I. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

> *«Paradoxalement, ce sont les apprentissages fondamentaux les plus visés par* L'École québécoise *qui sont les moins atteints dans les écoles. Selon les personnes et les groupes consultés par le Conseil, ce qui manque le plus, comme acquis chez les élèves, c'est la rigueur intellectuelle, des méthodes de travail efficaces, une pensée autonome, structurée et cohérente... Ce qui devait constituer des apprentissages dans le champ des habiletés et des capacités du secondaire, loin d'être acquis, est appelé à grands cris par tous les intervenants de l'institution scolaire.»*
>
> Conseil supérieur de l'éducation[1]*

«Préciser les finalités de l'éducation, c'est décrire quel type d'homme et de femme est souhaitable pour notre société.» C'est ce que le gouvernement a fait en publiant, en 1979, *L'École québécoise*[2]. Les intentions de cet énoncé de politique et de ce plan d'action sont claires. Mais comme nous fait observer le Conseil supérieur de l'éducation, «ce sont les apprentissages fondamentaux les plus visés qui sont les moins atteints». Voilà donc le problème. Le système éducatif québécois ne produit pas ce qu'il est censé produire. Malgré des programmes mis au point par des spécialistes, malgré un curriculum équilibré, nous constatons des lacunes importantes. L'enseignement reste disciplinaire et cloisonné. Les programmes apparaissent des obligations administratives. Il y a peu de concertation à l'horizontale dans l'enseignement des diverses matières, non plus qu'à la verticale entre les années du cours et les ordres d'enseignement. Les nouveaux programmes donnent l'impression de surcharge; les élèves sont de plus en plus réfractaires à apprendre par coeur des contenus; le savoir semble une denrée, non seulement jetable après usage, mais même inutile.

---

* Toutes les notes et références sont reportées à la fin du texte. Nous employons le masculin, au sens de neutre, tout au long du texte dans le simple but d'en faciliter la lecture. Il faut comprendre que le féminin est inclus.

Bref, l'école est en crise. Mais le problème paraît encore plus complexe lorsqu'on rattache les difficultés d'aujourd'hui aux solutions d'hier.

> «À croire les rumeurs, l'école et le métier d'enseignant sont en crise. L'école a, semble-t-il, failli à sa mission fondamentale, celle d'instruire et de socialiser les jeunes générations. Les enseignants manquent de formation solide et de fermeté à l'égard de leurs élèves. Leur pédagogie est devenue trop complaisante et l'organisation scolaire dans laquelle ils œuvrent est bureaucratique et anonyme. Des groupes sociaux, des associations et des syndicats réclament des réformes.
>
> Pourtant, ce qui semble causer le malaise et susciter la critique d'aujourd'hui, ce sont bel et bien certaines des solutions trouvées pour pallier aux problèmes d'hier. *L'École active* et *Le maître-guide* maintenant décriés furent, on s'en souvient, les alternatives imaginées par les générations des années 1930-1960 pour sortir d'un enseignement sclérosé et trop centré sur la transmission de connaissances jugées désuètes et sur l'apprentissage du conformisme. Un enseignement qui brimait l'autonomie, inhibait l'imagination et faisait peu appel à la spontanéité et aux expériences personnelles des élèves.
>
> Ces solutions d'hier, qui paraissent poser des problèmes aujourd'hui, ont émergé et se sont imposées sous l'impact de phénomènes d'ordre structurel, politique et idéologique.» [1]

Face aux problèmes d'aujourd'hui, l'idée de la formation fondamentale offre une alternative intéressante. La préoccupation d'une formation fondamentale qui s'adresse à toute la personne et qui prépare à vivre dans un monde en mouvement peut contribuer à harmoniser les paliers d'enseignement et à revigorer l'esprit du renouveau proposé dans le régime pédagogique de 1981 et les nouveaux programmes.

1. La formation fondamentale s'adresse à toute la personne

L'explosion des connaissances scientifiques et le développement sans précédent de la technologie ont favorisé une conception de l'université centrée sur les savoirs au détriment d'une conception centrée sur la personne, comme l'avait souhaité Newman. Aussi la formation des maîtres s'est-elle moulée sur la matière: langues, arts, sciences

pures, humaines et sociales. L'organisation scolaire s'est elle aussi centrée sur la matière; les programmes se sont découpés en matières; les enseignants se sont regroupés en départements de matières. Dans un système centré sur la matière, il y avait grand risque d'oublier la personne de l'élève.

L'idée de formation fondamentale mène à s'interroger sur la façon de se centrer de nouveau sur l'élève. La formation fondamentale s'adresse à toute la personne mieux que ne le fait une formation spécialisée, étroite, pointue, une formation de contenus, une formation centrée sur la matière.

Pour qui s'attache à la formation fondamentale, «les programmes sont des projets de formation et non des obligations administratives à respecter».[4]

Se préoccuper de formation fondamentale, c'est vouloir que «les disciplines soient sans cesse interprétées par rapport aux fins éducatives et situées dans une cohérence constamment mise à jour plutôt que dispensées en petites tranches séparées et parallèlement évaluées».[5]

La formation fondamentale vise le développement continu et intégral de la personne. Elle invite à aller au-delà du cadre disciplinaire. Elle postule que c'est l'élève qui se forme dans une discipline, qui développe des habiletés et modifie des comportements.

La poursuite d'une formation fondamentale invite à resituer l'élève au coeur de l'apprentissage. Pour remédier aux lacunes de l'école, ne suffisent pas l'augmentation et l'aménagement du contenu, non plus que l'allongement du temps. Ces lacunes ne se comblent pas par des ajouts, mais par des changements qualitatifs.

Le *Rapport Parent*, à l'origine de notre système d'éducation, nous avait pourtant prévenus:

> «Chaque matière peut déboucher sur l'homme ou sur le monde, ou bien peut être approfondie pour elle-même et devenir un univers en soi. Tout dépend de sa place dans le programme et de l'orientation que le maître donne à l'enseignement.» [6]
>
> «C'est un lieu commun de dire que l'école est faite pour l'enfant; pourtant, on pense trop souvent l'enseignement en fonction des programmes, des maîtres ou de l'école elle-même.» [7]

Malgré ces conseils, le taylorisme a gagné le monde de l'enseignement et servi de base à l'organisation du travail à l'école. Les intervenants sont devenus des spécialistes ne s'occupant que d'un morceau de l'élève. L'un l'oriente, l'autre le conseille; l'un enseigne une langue, l'autre telle ou telle méthode. Mais personne n'est responsable de l'élève tout entier, de toute la personne.

> «Il résulte logiquement de ce type d'organisation que les décisions importantes concernant l'enfant et l'élève seront toujours prises en raison d'un de ses traits particuliers ... L'enfant est considéré comme un morceau de matière dont les propriétés doivent être déterminées par les experts compétents.» [8]

Et, finalement, l'école devient une usine de production:

> «Au cours des années soixante, et notamment dans la foulée des multiples contestations étudiantes qui se répondirent en écho de chaque côté de l'Atlantique, il était courant de représenter l'école secondaire comme une usine de production des compétences nécessaires au bon fonctionnement économique d'une société toute orientée vers la production de biens et de services. L'école devait être gérée suivant les principes technocratiques éprouvés dans l'univers de la production industrielle. L'élève apparaissait alors comme une matière première qu'il fallait transformer avec plus ou moins son assentiment, grâce à une série d'opérations et de montages, afin de la rendre conforme aux spécifications de la société adulte.» [9]

Il est paradoxal que l'école adopte certains principes traditionnels des industries manufacturières à un moment où celles-ci s'en détournent. Pour contrer ce taylorisme, cette spécialisation exagérée et cette division du travail, les enseignants doivent se rappeler qu'ils sont des pédagogues avant d'être des spécialistes, c'est-à-dire des éducateurs qui s'adressent à toute la personne, et l'organisation scolaire doit être pensée en fonction de l'élève.

La formation fondamentale invite à nous décentrer de la matière, à nous attacher aux apprentissages essentiels, à situer l'élève au centre de l'école, à travailler en concertation auprès des élèves, à nous regrouper en fonction des élèves, et non seulement en fonction des programmes, des disciplines ou des intérêts corporatifs. Bref, ce qu'on veut, c'est humaniser l'école.

2. La formation fondamentale prépare les élèves à vivre sur une planète en constante évolution

Centrée sur la personne de l'élève, «la formation fondamentale pour affronter un monde en mutation» nous invite «devant l'internationalisation du monde ... (à) chercher l'humain au-delà du culturel, (à) développer des attitudes de tolérance, (à) rechercher des valeurs communes à de grands ensembles...[10]».

C'est par leur formation à des valeurs universelles que nos enfants pourront vivre dans le village global. Le village global comporte cette idée d'interrelation avec l'ensemble de la terre. Les médias nous font vivre au rythme du monde, d'un monde en constante évolution. L'information est omniprésente. Mais, au-delà de l'information, que reste-t-il? Comment l'élève pourra-t-il porter un second regard, plus profond, plus pénétrant, qui fera appel aux valeurs les plus nobles, s'il n'a pas été formé?

Le monde de l'emploi connait des changements structurels majeurs:

> «En France..., on prévoit une forte croissance de la proportion d'ingénieurs et de techniciens et une réduction presque par deux de la proportion d'ouvriers non-qualifiés.
>
> Aux États-Unis..., pour la première fois dans l'histoire, la majorité des nouveaux emplois qui vont être créés exigeront une formation postsecondaire.» [11]

La technologie nous éblouit de ses progrès fulgurants et modifie nos modes de vie. Pensons à ces produits technologiques des récentes années:

> «... disque laser, répondeur automatique, téléphone sans fil, télécommande, magnétoscope, Nintendo, télévision par câble et par satellite, vidéo-clip, ordinateur personnel, four à micro-ondes, téléphone cellulaire, télécopieur (Fax)». [12]

La formation fondamentale va au-delà de l'accumulation de connaissances et de l'information, au-delà de l'initiation à l'utilisation des techniques:

> «À un premier niveau, les nouveaux produits technologiques apparaissent comme d'heureuses ressources autant pour le maître que pour l'élève dans leur tâche respective. À un second niveau, est soulignée la nécessité éventuelle d'une connaissance fonctionnelle de l'ordinateur. À un troisième niveau, c'est l'importance bien plus grande encore d'une réflexion sur la civilisation technologique elle-même qui est mise de l'avant. Face à cette nouvelle révolution, il est indispensable que tous les élèves, à la lumière de l'histoire entre autres, puissent non seulement être au fait de toutes ces innovations, mais surtout en comprendre la portée et être aptes à un jugement responsable à leur sujet.»[15]

Devant cette évolution constante, comment préparer les jeunes à des fonctions qui n'existent pas? En insistant sur des apprentissages essentiels, la formation fondamentale prépare les jeunes à vivre dans ce monde en mouvement, les outille pour qu'ils s'adaptent, leur apprend à apprendre. Comment se fait-il que des immigrants, ayant reçu toute leur formation dans leur pays d'origine, s'adaptent au Québec? Ne serait-ce pas qu'ils ont reçu une formation fondamentale? Leur formation en histoire et géographie n'a pas été limitée à des objectifs terminaux portant sur leur pays, mais s'est élevée de niveau pour leur permettre de comprendre ce qu'est un pays et son histoire, de se situer dans le temps et dans l'espace. Ces immigrants sont alors aptes à s'intégrer à leur pays d'adoption.

3. La formation fondamentale, gage d'harmonisation du système scolaire québécois

La formation fondamentale est «une clé d'ouverture sur le monde, un moyen de s'adapter aux changements»[16]. Elle contribue encore à l'harmonisation du système scolaire. Déjà, les collèges et les universités, en précisant leurs attentes en termes d'objectifs de formation fondamentale, facilitent aux étudiants la poursuite harmonieuse de leurs études d'un niveau à l'autre.

Depuis quelques années, les institutions d'enseignement secondaire s'examinent. Elles reconnaissent des lacunes importantes dans la formation des élèves: abandons et échecs, maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, manque de méthode de travail, formation mathématique déficiente. Les collèges déplorent également des faiblesses dans la formation des élèves du secondaire: bagage insuffisant de «connaissances de base», absence de méthode de travail intellectuel, affaiblissement de la culture.

contraignant? S'arrêtent-ils trop à la lettre du régime ou du programme? Le système en arriverait-il à produire le contraire de ce qu'il est censé produire, c'est-à-dire des élèves sans culture et sans capacité d'abstraction?

Depuis dix ans, le régime pédagogique a permis aux enseignants du secondaire de comprendre l'esprit de ce renouveau. Certes, dans un premier temps, le travail a davantage consisté à identifier les objectifs terminaux, à les comprendre, à préparer des cours, des leçons, en fonction de ces objectifs. Il fallait commencer par là. Les examens du Ministère qui sanctionnent les apprentissages se sont limités eux aussi à ces objectifs terminaux des matières. Maintenant que les enseignants maîtrisent ces objectifs terminaux, ils sont prêts à relever de nouveaux défis.

L'espérience des dernières années nous a rendus aptes à prendre un virage important, soit de passer d'un enseignement centré sur la matière à des apprentissages centrés sur l'élève, de passer de l'apprentissage des faits à la compréhension des principes, de passer de l'acquisition des connaissances au développement des attitudes personnelles et sociales. [16]

La formation fondamentale est d'un niveau plus élevé. Elle est un peu plus abstraite. Elle exige de réfléchir sur les objectifs terminaux, de s'interroger sur le sens de ces objectifs. La formation fondamentale amène à faire des liens entre le contenu, l'objectif terminal et les objectifs généraux de la matière, à rattacher les objectifs généraux d'une discipline aux visées de *L'École québécoise*.

C'est dans cette perspective qu'en 1978, la Direction des programmes du MEQ précisait ce qui suit:

> «Sans tomber dans l'excès des programmes-catalogues d'autrefois, lesquels laissaient peu d'initiative aux enseignants, elle (la transformation des programmes-cadres) vise à atténuer les problèmes causés par des programmes-cadres trop généraux. Ainsi, le ministère de l'Éducation veut permettre aux enseignants et aux professionnels de l'éducation de mieux saisir la nature et la portée de la formation visée pour l'élève ...» [17]

Un peu plus loin, on identifie les deux objectifs suivants:

«1) Définir, à travers les objectifs de formation, les éléments essentiels de formation à assurer à l'ensemble des élèves du Québec.

2) Fournir aux commissions scolaires, aux responsables de la pédagogie et aux enseignants un ensemble de programmes cohérents dans leurs objectifs et dans leur contenu notionnel et conformes aux finalités et aux grands objectifs de l'éducation au Québec.» [18]

Prenons un exemple. Les auteurs d'un manuel de biologie (534) écrivent dans l'avant-propos:

«Par l'étude des notions biologiques précises et l'analyse de certaines actualités scientifiques, ce livre vise à aider l'élève à construire des connaissances, à développer des habiletés et des attitudes, à porter des jugements critiques, à reconnaître les limites de la science et peut-être même à susciter une implication réfléchie. Pour atteindre ces buts, le contenu s'articule ...» [19]

Ces objectifs, qui vont au-delà de l'acquisition de connaissances en biologie, occupent quelques lignes de l'introduction d'un volume de plus de 500 pages. Après avoir souligné que le contenu est secondaire, qu'il n'est qu'un moyen, les auteurs proposent des contenus correspondant aux étapes de la méthode scientifique. On peut voir par là que le travail du professeur ne consiste pas tant à expliquer ces contenus, puisque les auteurs le font, mais surtout à faire en sorte que:

1. l'élève ÉTUDIERA des notions biologiques précises;
2. l'élève ANALYSERA certaines actualités scientifiques;
3. l'élève CONSTRUIRA des connaissances;
4. l'élève DÉVELOPPERA des habiletés et des attitudes;
5. l'élève PORTERA des jugements critiques;
6. l'élève RECONNAÎTRA les limites de la science;
7. l'élève S'IMPLIQUERA de façon réfléchie.

Pour atteindre ces buts, l'auteur propose des contenus. Or, l'observation de l'enseignement au Québec nous amène à faire l'hypothèse que l'enseignement se limite trop souvent au contenu, par exemple, à la division cellulaire ou aux principes de l'hérédité, en fait à l'objectif de niveau 1: l'élève étudiera des notions.

L'élève peut répéter, réciter les quatre phases de la division cellulaire, peut même appliquer les principes de l'hérédité à un cas. Malheureusement, l'élève se contentera de ces connaissances que d'ailleurs il oubliera bientôt.

Il faudrait, qu'en plus des connaissances acquises, qu'en plus de leur application, l'élève sache situer ses connaissances par rapport à la discipline elle-même, qu'il sache pourquoi il apprend la division cellulaire ou les principes de l'hérédité. Il faudrait que l'élève sache quelle habileté il développe quand il applique les principes à un cas donné, à savoir qu'il utilise des connaissances (les principes) pour expliquer ce qui se passe dans la réalité (des mouches aux ailes bleues et d'autres aux ailes rouges en telle proportion). Il faudrait que l'élève comprenne aussi que, dans une autre discipline, des connaissances différentes, appliquées de la même façon, lui permettraient de développer la même habileté. Quand l'élève apprend les fonctions du système nerveux ou du système respiratoire, le professeur devrait l'amener à faire des liens avec la notion de système ou de fonction en mathématiques, en sciences et en sciences humaines.

Autre exemple: les sciences physiques (environnement physique) de deuxième secondaire. L'introduction du programme d'études précise:

> «Il (le programme de sciences physiques) vise l'acquisition de notions de base, mais il insiste beaucoup sur le développement d'habiletés et d'attitudes scientifiques qui aideront les élèves à se donner une méthode efficace de travail.
>
> Le programme entend continuer l'initiation scientifique amorcée au primaire et en première secondaire en privilégiant l'étude des éléments physiques de son environnement.»[30]

C'est clair. Il est essentiel de faire des liens. Les buts du programme sont d'ailleurs tout aussi explicites:

> «Le programme de sciences physiques vise à aider l'élève à:
>
> - **construire des connaissances** sur des phénomènes de son environnement physique qu'il découvrira et, par voie de conséquence, sur certaines propriétés de la matière;
>
> - **développer des habiletés** associées à la méthode expérimentale;

- **développer des attitudes** relatives à la méthode scientifique comme le sens critique et le goût de la recherche, qui l'aideront à percevoir des conséquences des applications technologiques sur l'environnement physique.»[21]

Ces buts ne sont pas juxtaposés ou surajoutés aux objectifs terminaux et intermédiaires du programme. Il faut que l'élève sache ce qu'est son environnement physique et comment il fonctionne et, en même temps, qu'il développe des habiletés et des attitudes scientifiques. C'est à travers la matière que l'élève atteindra les buts proposés. Le rôle du professeur est ici crucial. L'enseignant doit se demander: comment les élèves me démontreront-ils qu'ils ont développé des habiletés et attitudes relatives à la méthode scientifique? Que seront-ils capables de faire? Comment manifesteront-ils le goût de la recherche et le sens critique?

Jetons maintenant le regard sur le programme d'histoire générale. Dès le départ, on y affirme:

«Les orientations du programme d'histoire générale émanent des valeurs, des finalités et des objectifs de l'éducation présentés dans *L'École québécoise*».[22]

L'enseignant est invité à développer des liens entre CE QU'il enseigne et les valeurs et finalités de l'école, tout comme il est invité à faire des liens avec l'étude de la géographie générale.

L'enseignement de l'histoire n'est pas d'abord affaire de dates, de noms, de généalogie, de guerres ou de relations entre pays. Ce qui est visé, c'est une formation:

«En dégageant des faits que l'actualité a tendance à négliger, **en structurant ces diverses informations** qui meublent souvent de façon désordonnée l'esprit des élèves, l'histoire peut les aider à prendre de la distance face à l'événement et ainsi mieux résister aux conditionnements du milieu social.»[23]

Bien sûr, il y aura enseignement de dates, de faits, de noms, de pays, de chronologie. Mais,

«... le programme d'histoire générale veut:

- développer chez l'élève **le sens de l'appartenance** à une communauté humaine élargie,

- l'amener à **apprécier les réalisations humaines**,

- à s'ouvrir aux sociétés du passé pour tirer bénéfice de leurs **expériences**,

- amener l'élève à découvrir des enjeux et des défis qui dépassent ceux de sa propre collectivité. (Apprécions l'à-propos de ce but en ces temps historiques par excellence où l'Europe de l'Est se transforme, la Lithuanie déclare son indépendance, l'URSS se forme un régime présidentiel!).

Le programme vise, entre autres:

- la connaissance des faits,

- l'acquisition de concepts et **habiletés**,

- la pratique d'une **méthode spécifique de travail**,

- l'**initiation à une rigueur intellectuelle**

susceptibles de favoriser chez le jeune adolescent le **développement d'une pensée autonome**. Ainsi, l'élève sera mieux armé pour **connaître et comprendre la société à laquelle il appartient**.»[24]

Comment, malgré cette déclaration d'objectifs, l'histoire peut-elle être réduite à une nomenclature de noms, dates, guerres, à des généalogies et des chronologies? Pourquoi une telle perception? Pourquoi les enseignants perçoivent-ils le programme d'histoire trop chargé? Ceux-ci n'accordent peut-être pas assez d'attention à ce préliminaire:

«Pour indiquer dans quel esprit on doit utiliser la liste de ces objectifs, précisons que l'atteinte des objectifs intermédiaires devrait normalement permettre celle de l'objectif terminal. De même, l'atteinte des objectifs terminaux devrait permettre celle de l'objectif général.»[25]

Le programme peut être effectivement trop chargé. Si nous proposons des objectifs de formation fondamentale au premier cycle du secondaire, c'est justement parce qu'il nous semble que c'est à ce stade que l'école a le plus de latitude quant aux contenus des programmes. Il n'y a pas d'examen unique à ce cycle; la supervision relève de l'école; l'enseignant peut choisir le contenu et les objectifs intermédiaires qui lui apparaissent les plus importants pour la formation de l'élève. Ainsi, ce ne sera pas en plus ou à côté de l'histoire que l'enseignant amènera l'élève à réfléchir sur sa méthode de travail, à identifier la rigueur intellectuelle désirée en troisième secondaire, à développer son jugement critique, à découvrir les défis et enjeux de la société, bref à faire des liens avec les visées de *L'École québécoise*, ce sera bien en enseignant l'histoire elle-même.

Nous pouvons le constater: l'école change, la société change, le travail des enseignants change:

> «La formation fondamentale ... entrainera des changements majeurs dans les approches pédagogiques des enseignants: ceux-ci devront prendre moins de temps pour transmettre les contenus qui auront été jugés nécessaires et réserver plus de temps pour assurer l'entrainement de l'étudiant, pour permettre à ce dernier d'assimiler le contenu du cours: des exercices, des exercices, des exercices! ... (car) la formation fondamentale ne peut ... s'acquérir que si l'étudiant se fait les dents ou les muscles intellectuels.» [26]

Alors que, traditionnellement, le maître consacrait la majeure partie de son temps à **EXPLIQUER** des contenus, se contentant de quelques excursus que les élèves adoraient et adorent toujours, il faudra dorénavant qu'il:

- **laisse l'élève comprendre et apprendre les contenus par lui-même avec l'aide des excellents outils que sont les manuels, les cahiers d'exercices, les logiciels, l'audiovisuel, les expositions des musées;**
- **amène l'élève à faire des liens entre les différents contenus;**
- **amène l'élève à faire des liens entre les contenus notionnels, l'objectif terminal de la matière et les objectifs généraux de la discipline;**
- **amène l'élève à faire des liens entre les objectifs généraux d'une discipline et les objectifs éducatifs de l'école.**

Les efforts d'un maître isolé ne pourront toutefois avoir des effets d'ensemble. Les enseignants doivent travailler ensemble à développer chez les élèves les mêmes habiletés, être des pédagogues qui s'adressent à toute la personne. Le pédagogue ne vise pas le bachotage. L'idée de formation fondamentale s'oppose carrément à celle du bachotage.

Aussi faut-il modifier l'attitude de l'enseignant qui préfère donner aux élèves les «bonnes» reponses du cahier d'exercices plutôt que de laisser l'élève découvrir la reponse, au risque de découvrir une «mauvaise» réponse. Il faut modifier encore l'attitude de l'enseignant qui prépare des résumés parce que l'élève ne sait pas le faire. Parce que l'élève n'a pas l'habileté, l'enseignant donne la réponse ou le résumé; parce que l'enseignant donne la réponse ou le résumé, l'élève ne développe pas l'habileté. Modifier ces attitudes exige de croire que l'élève peut apprendre par lui-même et ne pas le soustraire à cette responsabilité. Nous y reviendrons.

La formation fondamentale, par son respect de la personne et son ouverture au monde, ravive l'esprit de renouveau du régime pédagogique et invite les intervenants à harmoniser dans la pratique quotidienne le système scolaire québécois.

II - L'IDÉE DE FORMATION FONDAMENTALE

«Ce qui importe, au secondaire, c'est l'élève et sa formation. C'est le développement de quelques habiletés cognitives de base, de comportements et d'attitudes, de valeurs fondamentales. L'élève doit apprendre à lire, à écouter et à parler. Il doit apprendre à travailler de façon autonome. Il doit apprendre à analyser, à critiquer, à résoudre des problèmes. Il doit apprendre à se connaître, à découvrir la société, à découvrir l'univers. Les disciplines sont des instruments qui n'ont d'autres raisons d'être que la poursuite de ces objectifs fondamentaux.»

Paul-Emile Gingras[17]

Face aux lacunes de l'école secondaire, nous proposons que l'école forme la personne toute entière, la prépare à vivre et à travailler dans un monde qui n'existe pas encore, la prépare à passer harmonieusement d'un ordre d'enseignement à un autre.

Cette formation exige des apprentissages fondamentaux. Cette formation s'appelle formation fondamentale et s'inscrit dans un courant de pensée occidental.

1. La formation fondamentale, ici et ailleurs

Déjà, en 1976, l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique, organisme de l'ONU) proposait cette réflexion:

«C'est en vain que l'école tente de définir un ensemble de connaissances, de comportements et de valeurs qu'elle aurait charge de transmettre. Elle doit s'efforcer aujourd'hui d'apprendre aux jeunes à apprendre; elle doit leur enseigner l'autonomie, la liberté, la souplesse d'esprit, la créativité, l'originalité et le sens critique, c'est-à-dire ce qui n'a pas encore place dans la société actuelle.»[28]

De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation, dans le texte cité au début du chapitre I, propose comme apprentissages fondamentaux: la rigueur intellectuelle, des méthodes de travail efficaces, une pensée autonome, structurée et cohérente.

L'OCDE et le C.S.E. retournent donc à la mission première de l'école: former les jeunes. Ce «retour aux sources» ne se veut pas nostalgique du passé; il se centre sur l'élève et sur l'essentiel.

«Étant donné l'ampleur de ces attentes (de la société à l'égard de l'enseignement), l'accroissement de la demande d'enseignement et les contraintes qui pèsent sur les dépenses publiques, on accordera indubitablement, dans les années à venir, un rang de priorité élevé à la clarté des objectifs et à une utilisation efficace des ressources... Cela signifie sans doute qu'il (le secteur de l'éducation) devra... discipliner ses efforts pour les faire porter résolument sur les apports essentiels qu'il peut effectivement fournir.» [29]

En fait, la plupart des pays industrialisés se sont interrogés sur ce que pouvaient être ces «apports essentiels». Partout, en Europe, en Scandinavie, aux États-Unis, le courant de la formation fondamentale s'impose. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à consulter le dossier-souche du CADRE sur la formation fondamentale: la documentation américaine, la documentation française, la documentation anglaise, la documentation canadienne et la documentation québécoise[30]. Près d'un millier de pages. La France, l'Angleterre, les États-Unis ont publié des études importantes sur la mission de l'école d'aujourd'hui au regard de la formation fondamentale.

Le Québec n'y échappe pas. L'expression «formation fondamentale» se veut peut-être nouvelle, mais l'idée y est présente depuis plus de trente ans:

> «... pour l'instant, à la faveur de publications, de colloques, de déclarations gouvernementales et même d'articles de journalistes, la "formation fondamentale" gagne graduellement du terrain - même parmi les profanes - et déclenche très généralement des réactions positives, comme la plupart des termes qui expriment un idéal...» [1]

Cette citation provient du dossier-souche *La formation fondamentale: la documentation québécoise*. L'ouvrage analyse pas moins de 51 documents québécois portant sur la formation fondamentale et cite en référence 96 documents québécois différents dont plus de 75% ont été publiés dans les années 1980 et 40% de 1987 à 1989.

La préoccupation de la formation fondamentale se présente donc comme un courant de pensée qui traverse actuellement le monde de l'éducation des pays industrialisés. Ce texte veut inciter les écoles secondaires à s'engager dans ce mouvement de réflexion et de renouveau.

2. La formation fondamentale au secondaire

Au secondaire, le mouvement est déjà amorcé. Dans son étude sur la documentation américaine, Jacques Laliberté présente les constats majeurs suivants au chapitre intitulé *Pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles secondaires*:

«1 on insiste beaucoup sur l'importance et la nécessité d'assurer une formation de base ou une formation générale à tous les élèves, quelle que soit leur orientation;

2 s'agissant du contenu des études, un certain nombre d'observations s'imposent à l'attention:

- les matières dont on recommande le plus l'enseignement et l'apprentissage sont, somme toute, les disciplines traditionnelles: langue maternelle, mathématiques, sciences naturelles, sciences sociales, arts, et une langue étrangère;

- la maîtrise de la langue maternelle, orale et écrite, s'impose comme l'exigence première, le pivot de toute la formation de l'élève;

- dans plusieurs documents, on indique autour de quels concepts fondamentaux devrait s'organiser l'enseignement dans la discipline;

- une perspective semble rallier pratiquement tous les esprits: à travers l'étude des disciplines inscrites au programme, les élèves devraient progressivement acquérir un ensemble de connaissances et d'habiletés très précises dont ils devraient être capables de faire la démonstration pour obtenir leur diplôme d'études secondaires;

- conséquence de ce qui précède, il n'est pas suffisant de "couvrir" la matière au programme et de mémoriser des informations: l'idéal est d'amener l'élève à comprendre ce qui fait l'essentiel d'une discipline et à développer chez lui les attributs d'une personne ayant une solide éducation de base;

(...)

7 l'école obligatoire, soutient-on presque unanimement, devrait développer le goût d'apprendre chez les élèves et les équiper des outils nécessaires à un apprentissage continu tout au long de leur existence (perspective d'éducation permanente)."[32]

Le Québec n'est pas en reste. Certes, le concept de formation fondamentale a d'abord été utilisé pour spécifier la formation collégiale. Mais, rapidement, on s'est rendu compte qu'un tel concept devrait s'étendre à tous les niveaux. Les universités l'ont utilisé pour préciser leurs objectifs généraux de premier cycle. Le Conseil supérieur de l'éducation a étendu son usage à tout le système scolaire québécois dans son important avis: ***La formation fondamentale et la qualité de l'éducation***.

Le ministère de l'Éducation confie à la Direction de la formation générale la responsabilité d'élaborer et de mettre à jour l'ensemble des programmes de formation générale du préscolaire, primaire et secondaire. En 1989, la Direction veut «s'inspirer d'une définition de la formation fondamentale» et précise déjà, pour chaque champ d'études, sa contribution à la formation fondamentale:[33]

«LES ARTS ET LA FORMATION FONDAMENTALE

Les arts participent à l'équilibre des apprentissages fondamentaux et sont, en ce sens, essentiels au développement intégral de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent.

Touchant plus spécifiquement au domaine complexe des émotions, les programmes en art font du processus créateur le coeur de leur démarche disciplinaire. Ils ont été conçus comme des instruments tout à fait privilégiés

pour développer le pouvoir créateur, pour faire en sorte que l'éducation artistique devienne un instrument fécond, un élément de base de la formation.

Les activités artistiques à l'école mettent l'accent sur les aspects les plus directement perceptibles de l'environnement de l'élève.

La formation artistique permet à l'élève de saisir les objets dans toutes leurs dimensions. Elle lui permet d'apprendre à entendre, à voir, à goûter les formes sensibles pour elles-mêmes, à percevoir les objets selon leur structure et leur forme et non seulement selon leur fonction et leur utilité. Elle développe chez l'élève une imagination créatrice en le plaçant dans des situations d'apprentissage qui favorisent son esprit de découverte, sa curiosité à l'égard des phénomènes artistiques et son désir d'y participer activement par des moyens adaptés à son développement physique, intellectuel et affectif.

LES PROGRAMMES DE FORMATION DE LA PERSONNE ET LA FORMATION FONDAMENTALE

1. Enseignement moral, formation personnelle et sociale, éducation au choix de carrière, économie familiale et formation fondamentale

L'enseignement moral, la formation personnelle et sociale, l'éducation au choix de carrière, l'économie familiale, contribuent à la formation fondamentale en insistant sur la nécessité de rechercher le bien, le mieux-être et le mieux-vivre de la personne, tant sur le plan individuel que collectif, misant avant tout pour cela sur la recherche de la vérité. Par ailleurs, leur préoccupation de la qualité de vie confère à ces programmes une dimension affective qui se trouve renforcée par le fait qu'ils comptent, pour assurer cette qualité de vie, sur l'ensemble des facultés psychiques, qu'elles soient affectives ou rationnelles. Enfin, ces programmes, et de façon plus particulière le programme d'enseignement moral, attachent beaucoup d'importance à la justification de l'agir humain et à la réflexion sur le sens de l'existence.

2. Éducation physique et formation fondamentale

À l'instar des autres disciplines, l'éducation physique apporte une contribution spécifique au développement intégral de la personne. Les cours d'éducation physique permettent aux élèves d'entrer en interaction dynamique avec leur environnement intérieur, physique et social.

Confrontés à une variété d'activités sportives, ludiques, expressives et de conditionnement physique, les élèves sont appelés à améliorer leurs possibilités d'actions. Ces activités développent des qualités organiques et musculaires qui conditionnent le bien-être. Ces activités posent aux élèves des problèmes constants d'adaptation à l'espace, au temps, aux objets et aux autres personnes, adaptations qui exigent la contribution de qualités intellectuelles, perceptives, affectives et sociales. L'éducation physique peut donc prétendre se préoccuper du développement de toutes les dimensions de la personne.

Considérant qu'une action n'est jamais maîtrisée et que le bien-être doit être constamment recherché, l'éducation physique s'inscrit dans le cadre du développement continu. **En conséquence, l'apport de l'éducation physique à l'école consiste à développer un certain nombre d'habiletés, de connaissances et d'attitudes de manière à ce que les élèves puissent, au sortir de l'école, prendre en charge leur santé et leurs loisirs. De plus, l'éducation physique entend former des personnes capables d'assumer leur différence et aptes à jouer un rôle actif dans la société.**

3. *Enseignement moral et religieux et formation fondamentale*

- L'enseignement moral et religieux catholique contribue à la formation fondamentale de l'élève en amenant celui-ci à explorer progressivement, de façon ordonnée et systématique, l'univers religieux, en l'invitant à développer ses ressources et en lui proposant des moyens pour atteindre la vie en plénitude à laquelle il aspire. C'est pourquoi les programmes d'études misent sur l'ensemble des facultés de l'élève pour lui permettre d'acquérir les connaissances nécessaires à la compréhension de l'expérience chrétienne, de développer des valeurs et des attitudes proposées par l'Évangile et transmises par la tradition catholique, et de développer des habiletés nécessaires à l'expression tant personnelle que communautaire de la foi.

- Le programme d'enseignement moral et religieux protestant tient compte de la clientèle pluraliste dans les écoles protestantes du Québec. Excluant tout endoctrinement, le programme offre de l'information plutôt qu'une formation religieuse particulière. Il respecte ainsi les buts de l'enseignement protestant et la conscience des élèves et du personnel, qu'ils soient protestants ou non protestants. En effet, il revient aux écoles protestantes de transmettre les valeurs et les attitudes de la communauté protestante tandis que l'engagement par rapport à la théologie protestante relève davantage de la famille et de l'Église.

L'enseignement moral et religieux protestant va inévitablement au-delà de la transmission de connaissances. Il exige aussi l'apprentissage d'attitudes et d'habiletés. En tant que tel, son but est de créer un climat de respect du prochain et de partage qui permette de reconnaître la valeur de la personne et de son environnement social. Le programme devrait aider l'élève à bâtir sa propre échelle de valeurs et à acquérir les connaissances lui permettant de mieux vivre dans un monde en évolution rapide.

LES PROGRAMMES DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE ET LA FORMATION FONDAMENTALE

La langue, véhicule de la pensée et outil de communication par excellence, permet à chacun de s'identifier, de se révéler ou de s'affirmer comme personne et comme membre d'une collectivité. À ce titre, on ne peut parler de formation fondamentale sans la contribution de l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde. L'apprentissage de la langue et de la littérature favorise le développement intellectuel, affectif et social de l'élève. Il lui permet de développer son sens esthétique et de découvrir certaines valeurs morales.

L'élève poursuit son développement intellectuel par le biais des situations de communication qui lui sont proposées, en compréhension et en production, orales et écrites. Il a ainsi l'occasion de traiter de différents types de discours, littéraires et non littéraires. L'apprentissage des langues et de la littérature favorise la libération et nécessite l'organisation de la pensée: d'une part, il permet de s'exprimer, de s'affirmer et de comprendre le monde; d'autre part, il oblige l'élève à tenir compte de règles et de conventions (lexique, syntaxe, orthographe d'usage, orthographe grammaticale, éléments prosodiques).

L'apprentissage de la langue met également à contribution la sensibilité de l'élève: celui-ci apprend à développer la fierté de sa langue maternelle. Il éprouve du plaisir à exploiter, à travers les ressources du langage poétique, sa propre créativité et son sens artistique.

Le développement social de l'élève se trouve favorisé par l'apprentissage des langues. La langue seconde permet à l'élève d'accéder à un nouvel héritage culturel, de développer le sens du relatif, de respecter et d'apprécier les différences tout en réalisant qu'à travers des langues différentes, un fond commun de solidarité unit les différentes cultures.

L'enseignement des langues joue un rôle de pierre angulaire dans l'échafaudage de la formation fondamentale en ce sens qu'il est à la fois une discipline en soi et le véhicule des autres disciplines. Réciproquement, toute discipline contribue à l'apprentissage de la langue qui lui sert de véhicule.

LA MATHÉMATIQUE ET LA FORMATION FONDAMENTALE

L'apprentissage de la mathématique contribue à la formation fondamentale de l'élève non seulement par l'acquisition de connaissances propres aux différents thèmes abordés (arithmétique, algèbre, géométrie, probabilité et statistique), mais surtout par le développement d'habiletés et d'attitudes inhérentes à cette discipline et favorisé par l'approche pédagogique. Grâce à l'exploration, à l'abstraction et à l'utilisation progressive des principaux concepts, l'élève passe graduellement d'un niveau concret à un niveau plus abstrait de traitement de l'information. Il apprend aussi à maîtriser des algorithmes de base et à utiliser des méthodes heuristiques variées lui donnant accès à un nouveau mode de pensée et d'expression.

Par la résolution de problèmes issus d'un contexte réel, réaliste, fantaisiste ou purement mathématique, l'élève développe encore la créativité et la confiance en soi. Par l'activité mathématique, il s'ouvre à la rigueur et à l'esthétique. **De plus, lors de la confrontation de sa façon de trouver une solution à un problème donné, il est amené à structurer clairement sa pensée, à comprendre et à respecter celle des autres, et à faire preuve d'esprit critique.**

LES PROGRAMMES DE SCIENCES ET TECHNOLOGIE ET LA FORMATION FONDAMENTALE

En appliquant une démarche de résolution de problèmes, expérimentale le plus souvent possible ou propre à la science informatique, l'élève explore divers domaines d'interrogation. Progressivement, il perfectionne des habiletés et des attitudes associées à la méthode scientifique. Il développe aussi des modes de pensée et des attitudes positives à l'égard de la science et de la technologie, allant dans le sens de la conservation des ressources. **Il construit des connaissances qui lui permettront de donner plus de sens aux réalités physiques, biologiques et technologiques de son environnement et de croître personnellement en harmonie avec cet environnement.**

Une culture scientifique et technologique n'est pas qu'un ensemble de connaissances. Elle comprend aussi le développement d'outils intellectuels qui, s'ils sont développés, aideront l'individu à participer au processus social et à avoir une certaine autonomie face au monde scientifique et technologique.

L'élève constate graduellement que l'activité scientifique et technologique contribue à la compréhension des réalités qui l'entourent. Il prend conscience en même temps qu'elle est une aventure humaine dont le développement dépend d'options politiques, sociales et économiques et qu'elle influence, quand elle ne détermine pas, le modèle de la société dans lequel nous vivons.

LES PROGRAMMES DE SCIENCES HUMAINES ET LA FORMATION FONDAMENTALE

Dans le cadre d'une formation fondamentale qui vise le développement de toute la personne comme individu et comme membre d'une collectivité, c'est aux sciences humaines qu'incombe le rôle d'éveiller l'élève à la réalité de la société considérée comme un groupe de personnes qui évolue sur un territoire donné, à une époque donnée et dont les membres partagent des traits communs. À cause du caractère évolutif d'une société, au concept de société est associé celui d'évolution, qui amène obligatoirement l'élève à considérer les objets d'étude dans leur dynamique d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'autrefois.»

Cet exposé sur la contribution de chaque programme d'étude à la formation fondamentale est récent. Toutefois, il faut convenir que les nouveaux programmes avaient déjà puisé à cet esprit.

Depuis 1981, les nouveaux programmes ont été élaborés par des spécialistes les plus avancés de leur temps en matière de pédagogie. Déjà, ces personnes parlaient de CENTRER l'enseignement sur les processus d'apprentissage davantage que sur le contenu, de développer des attitudes et des aptitudes, des habiletés et des compétences, et non de transmettre des contenus, de former des jeunes et non simplement de transmettre des connaissances. Explicitement, ces personnes invoquaient la formation intégrale et le développement complet de la personne, comme en témoigne un document du MEQ:

«des nouveaux programmes d'études plutôt axées sur le développement d'habiletés et d'attitudes que sur l'acquisition de connaissances. Les orientations de ces programmes découlent directement des finalités de l'éducation au Québec; elles visent le développement intégral de l'élève.

Par contre, les objectifs d'apprentissage spécifiques à chacun d'eux relèvent avant tout du savoir et de la méthodologie développée par chaque discipline». [36]

Dans l'état actuel des choses, le concept de formation fondamentale est un concept relatif. Ce concept englobe les concepts de formation de base, de formation générale, ou encore, les concepts américains de "general education" ou de "liberal education". L'OCDE parle d'apports essentiels. La formation fondamentale peut prendre différents visages. La préoccupation de la formation fondamentale jaillit lorsque le système d'éducation ne produit pas ce qu'il est censé produire. Les enfants ne savent ni lire, ni écrire, ni compter, ni communiquer, dit-on. On sent alors le besoin de se demander: c'est quoi l'essentiel?

Paul-Émile Gingras le propose dans le paragraphe cité en exergue à ce chapitre:

«Ce qui importe, au secondaire, c'est l'élève et sa formation. C'est le développement de quelques habiletés cognitives de base, de comportements et d'attitudes, de valeurs fondamentales. L'élève doit apprendre à lire, à écouter et à parler. Il doit apprendre à travailler de façon autonome. Il doit apprendre à analyser, à critiquer, résoudre des problèmes. Il doit apprendre à se situer dans le temps et dans l'espace. Il doit apprendre à se connaître, à découvrir la société, à découvrir l'univers. Les disciplines sont des instruments qui n'ont d'autres raisons d'être que la poursuite de ces objectifs fondamentaux.» [37]

3. Définition et objectifs de la formation fondamentale selon le Conseil supérieur de l'éducation

Nous pouvons maintenant aborder de façon plus formelle la définition de la formation fondamentale. Le Conseil supérieur de l'éducation propose la suivante:

«**La formation fondamentale, c'est l'ensemble des apprentissages essentiels** (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) **à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.**» [35]

À la suite de quoi, le Conseil rappelle les objectifs de la formation fondamentale, décidés et définis dans *L'École québécoise*, pour le premier cycle du secondaire:

«Que, parmi les objectifs contenus dans *L'École québécoise*, on retienne en priorité les énoncés suivants:

Dans le champ du savoir et des connaissances organisées

- Initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale.
- Susciter chez les élèves un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle.

Dans le champ des habiletés et des capacités

- Inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement d'une pensée autonome.

Dans le champ des attitudes et des valeurs

- Amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres.»[36]

Le Conseil pointe également un certain nombre de valeurs universelles et d'attitudes, mentionnées dans *L'École québécoise*, que les divers intervenants devraient proposer aux élèves:

«valeurs sociales et culturelles:	. le sens démocratique . l'esprit d'équipe . l'interdépendance des personnes . le goût du patrimoine
valeurs morales:	. le respect de soi et d'autrui . l'autonomie . la tolérance»[37]

Comme le suggère D'Hainault dans la citation en exergue à ce guide, les représentants du peuple, dans notre démocratie, ont décidé et défini les fins et les valeurs de l'éducation. Nous avons par ailleurs souligné les lacunes du système. Comment maintenant y remédier? Le chapitre suivant présente quelques modèles de réponses.

III. DES THÉORIES ET DES PRATIQUES

> *«Un ensemble d'intentions explicites est un meilleur guide pour l'action individuelle et, à plus forte raison, collective, que de simples intentions ou des opérations intuitives.»*
>
> Louis Gadbois[38]

Le concept de formation fondamentale vient combler le fossé qui semble exister entre les finalités de *L'École québécoise* et les objectifs de contenu de chacune des disciplines. En fait, les finalités visent des apprentissages essentiels (qui ne seraient pas atteints); les objectifs de contenu visent les mêmes apprentissages essentiels, mais en qualité de moyens. Ces moyens ont besoin d'être en quelque sorte ajustés. L'école doit développer des liens, construire des ponts entre ces finalités et ces objectifs. L'approche de la formation fondamentale consistera à préciser «un ensemble d'apprentissages essentiels» visant «à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société».

Il appartient à chaque école de définir cet ensemble, qui prendra nécessairement des colorations locales. C'est un véritable défi que de faire consensus sur un ensemble d'apprentissages essentiels et ensuite de bâtir un projet d'école, mais, comme le souligne Louis Gadbois, dans le texte en exergue, il s'impose de franchir le pas entre l'intuition et l'intention explicite.

Ce troisième chapitre présente, d'une part, trois listes d'apprentissages essentiels, trois «ponts» entre les finalités et les objectifs, et, d'autre part, trois cheminements d'établissements qui se sont donné de tels modèles. Il est stimulant de savoir que d'autres ont réussi à se définir un projet et de savoir comment ils l'ont fait.

1. Les objectifs du «College Board»

La liste des objectifs du «College Board» est reproduite dans une note de recherche du CADRE[20], signée de Paul-Émile Gingras, et intitulée: *Les habiletés intellectuelles à développer au secondaire selon le «College Board» des États-Unis.*

Pour le «College Board», il s'agit là d'habiletés intellectuelles fondamentales, essentielles à un travail efficace au collège. Ces habiletés ne sont propres à aucune discipline particulière et constituent plutôt les liens entre les savoirs de base. C'est qu'on ne saurait parvenir à la compétence dans ces savoirs sans ces habiletés que sont: lire, écrire, parler et écouter, maîtriser le langage mathématique, raisonner et apprendre à apprendre.

«Lire

- Être capable d'identifier et de saisir les idées principales et secondaires d'un texte et de les résumer dans ses propres mots.
- Être capable de reconnaître les objectifs et méthodes des divers genres d'écriture, d'identifier la pensée et le style d'un auteur et de les critiquer.
- Être capable de distinguer ses opinions personnelles de celles d'un auteur.
- Être capable d'ajuster sa méthode et sa vitesse de lecture au type d'écrit et aux buts de sa lecture.
- Être capable de tirer parti des indications et matériaux de référence que fournit l'auteur, tels les titres et sous-titres, la table des matières, la préface, l'introduction, l'index, les annexes, la bibliographie.
- Être capable de définir les termes inconnus à l'aide du contexte et du dictionnaire.

Écrire

- Être capable de concevoir des idées sur un sujet en vue d'écrire.
- Être capable de choisir, d'organiser des idées et de les développer dans une séquence de paragraphes cohérents.
- Être capable d'écrire dans un français correct, en respectant: le choix du terme propre, la forme des mots et la structure de la phrase.

- Être capable d'adapter son style au sujet et au lecteur.

- Être capable de tirer parti des sources d'information; de rédiger un rapport qui utilise ces informations; de citer, paraphraser et résumer correctement une information; de citer avec précision ses sources.

Parler et écouter

- Être capable d'engager de façon critique et constructive un échange d'idées, particulièrement lors de discussions en classe ou de rencontres avec des professeurs.

- Être capable de poser clairement une question ou d'y répondre avec concision et cohérence, en suivant les instructions données oralement.

- Être capable de saisir les idées principales et secondaires d'un cours ou d'une discussion et de faire un rapport précis de ce que des personnes ont dit.

- Être capable de concevoir et de développer des idées sur un sujet et de les exposer à un groupe; de choisir et d'organiser ces idées; de les exprimer dans un français correct; d'évaluer de tels exposés faits par d'autres.

- Être capable d'ajuster sa langue parlée à diverses situations.

Maîtriser le langage mathématique

- Être capable d'effectuer les quatre opérations de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division en utilisant les nombres naturels, les fractions, les décimales et les nombres entiers.

- Être capable d'effectuer des mesures en unités métriques et traditionnelles.

- Être capable d'utiliser efficacement les mathématiques des nombres entiers, des fractions et des décimales; des rapports, proportions et pourcentages; des racines et puissances; de l'algèbre; de la géométrie.

- Être capable de faire des estimés et des approximations, et de juger de la nature raisonnable d'un résultat.

- Être capable de formuler et de résoudre un problème en termes mathématiques.

- Être capable de choisir et d'utiliser les approches et les instruments appropriés pour résoudre des problèmes (calcul mental, essai et erreur, papier et crayon, calculatrice, ordinateur).

- Être capable d'utiliser les concepts élémentaires des probabilités et des statistiques.

Raisonner

- Être capable d'identifier et de formuler un problème, puis d'en proposer et d'en évaluer la solution.

- Être capable de reconnaître et d'utiliser un raisonnement inductif ou déductif et de reconnaître les failles d'un raisonnement.

- Être capable de tirer des conclusions d'informations écrites, verbales, présentées sous forme de tableaux et de graphiques, et de les justifier.

- Être capable de saisir, de développer et d'utiliser des concepts et des généralisations.

- Être capable de distinguer un fait d'un opinion.

Apprendre à apprendre

- Être capable de se donner des objectifs et des priorités de travail ajustés aux objectifs des cours et à son propre progrès, de se donner un environnement et de prendre des habitudes favorables au travail personnel ou au travail d'équipe, de suivre un plan de travail pour ses projets à court et à long termes.

- Être capable de localiser et de tirer parti des ressources didactiques extérieures à la classe et d'incorporer les informations obtenues de ces sources à son processus d'apprentissage.

- Être capable de développer et d'utiliser son vocabulaire.

- Être capable de comprendre et d'appliquer des directives de travail scolaire, tant pour analyser des idées que pour en faire la synthèse.

- Être capable de se préparer à divers genres d'examens et d'évaluation.

- Être capable d'accepter une critique constructive et d'en faire son profit.»

2. Le projet de Louis Gadbois

Louis Gadbois, alors agent de recherche au CADRE, a, de son côté, présenté dans *Prospectives* (avril 1989) «un projet d'un programme nouveau genre, branché sur la formation fondamentale et qui s'articule autour de six objectifs majeurs»[40]:

1) **Maîtrise de l'écriture en langue maternelle**. Assurer à tout citoyen une relative maîtrise de la langue maternelle, instrument de base de la pensée et condition première de la maîtrise des langages en général.

2) **Acquisition d'une culture générale**. Se familiariser avec certaines oeuvres littéraires, manifestation éclatante de la langue maternelle, et avec les autres arts. Acquérir une information de base sur les réalités les plus évidentes de l'univers. Fréquenter les grandes oeuvres.

3) **Souci de la compréhension**. Multiplier les exercices, discussions, travaux longs et autres activités particulièrement propices à une assimilation personnelle du savoir en opposition à la multiplication des éléments de connaissances.

4) **Acquisition de méthodes de travail intellectuel**. Développer des habitudes, plus faciles à observer et à modifier, qui concernent les conditions et l'organisation du travail.

5) **Développement de l'autonomie intellectuelle**. Apprendre à apprendre. Développer le sens critique. Favoriser l'initiative personnelle face aux études scolaires et à la compréhension du monde. Voir dans les études bien autre chose que des matières scolaires. Dépasser l'adhésion naïve à des doctrines. Favoriser les méthodes d'auto-instruction, les travaux personnels relativement longs.

6) **Souci du travail bien fait**. Aller au-delà de l'à-peu-près. Être exigeant envers soi-même. Prendre l'habitude de se critiquer pour faire mieux. Faire attention aux détails. Faire saisir les différences entre une ébauche déjà intéressante et un travail amélioré, puis fini et vraiment satisfaisant.

Il importe de saisir que ces apprentissages ne sont PAS DE NOUVEAUX SUJETS SCOLAIRES, mais qu'au contraire ces apprentissages se développent À TRAVERS LES MATIÈRES DES PROGRAMMES EN VIGUEUR. Nous dirons même que les programmes en vigueur exigent de développer ces apprentissages essentiels pour atteindre leurs buts. Aussi ne faut-il pas chercher à évaluer la réalisation de ces apprentissages essentiels par une évaluation autre que celle des matières. C'est en évaluant - par une évaluation formative et dans une évaluation sommative - l'atteinte des objectifs des matières que l'élève sera évalué sur ces apprentissages fondamentaux. C'est à travers les différentes matières scolaires que les élèves manifesteront qu'ils savent communiquer, qu'ils sont autonomes, qu'ils ont une culture générale.

3. Les apprentissages essentiels communs de la Saskatchewan[41]

Un troisième modèle vient de la Saskatchewan où le ministère de l'Éducation a identifié six apprentissages essentiels et communs à développer de la maternelle à la fin du secondaire. Ces six apprentissages constituent un ensemble de six domaines interreliés. Il s'agit d'apprentissages, de valeurs, d'habitudes et de processus qui sont considérés importants comme fondements de l'apprentissage de toutes les matières scolaires.

Chaque apprentissage essentiel et commun tente de répondre aux trois questions suivantes:

> QUELS sont, pour les élèves, les ÉLÉMENTS les plus importants à apprendre?
>
> POURQUOI pensons-nous que ces concepts sont importants?
>
> COMMENT pouvons-nous atteindre nos objectifs?

Ces six apprentissages essentiels communs sont les suivants:

1) **La communication** a pour but de mieux faire comprendre à l'élève les exigences linguistiques de chacun des six domaines d'études obligatoires. On reconnaît en effet que la langue est au coeur de l'apprentissage, quel que soit le domaine étudié. La communication n'exige pas que tous les enseignants se transforment en professeurs de langue, mais plutôt qu'ils

comprennent le rôle que joue le langage dans leur(s) domaine(s) respectif(s), et qu'ils en tiennent compte systématiquement dans leur méthode pédagogique. L'objectif est d'encourager chez l'élève l'apprentissage dans toutes les disciplines en améliorant ses compétences langagières dans chacune.

2) **L'initiation à l'analyse numérique** a pour objet de développer chez l'élève des connaissances, des habiletés et l'appréciation des concepts, techniques et applications des mathématiques. Pour tout ce qui a trait à l'enseignement, l'initiation à l'analyse numérique permettrait un meilleur équilibre entre savoir **comment** calculer, mesurer, évaluer et interpréter des données mathématiques, savoir **quand** appliquer ces habiletés et techniques, et savoir **pourquoi** on peut les appliquer. Cet apprentissage essentiel commun a pour but de permettre à l'élève de faire face, avec confiance et compétence, aux situations qui, dans le quotidien, font appel à des concepts mathématiques. Il lui permet également de développer l'habileté d'apprendre de nouveaux concepts s'il le faut.

   De plus, l'initiation à l'analyse numérique a pour but de renforcer chez l'élève l'apprentissage dans toutes les matières en lui apportant une compréhension fondamentale de l'aspect quantitatif de chacune.

3) **La créativité et le raisonnement critique** ont pour but de mieux développer, chez l'élève, l'habileté à créer et évaluer des idées, démarches, expériences et objets. Pour cet apprentissage essentiel commun, les enseignants et les élèves doivent apprendre à établir, à définir publiquement et à modifier s'il le faut leurs critères d'évaluation. L'objectif est de former un élève pour lequel les connaissances, l'apprentissage et la démarche créative sont importantes, un élève capable de réfléchir par lui-même, mais de reconnaître aussi que la réflexion individuelle a des limites et qu'il est nécessaire d'essayer ensemble de comprendre la société.

4) **L'initiation à la technologie** a pour objet de mieux faire comprendre à l'élève que la technologie fait partie intégrante du système social et ne peut être complètement séparée des structures politiques, économiques et culturelles qui contribuent à la façonner. Cet apprentissage essentiel commun a pour but de faire apprécier à l'élève la valeur de la technologie dans notre société, tout en tenant compte de ses limitations, et de lui faire prendre conscience de ses responsabilités et du rôle qu'il peut jouer lorsqu'il s'agit d'influencer la politique des pouvoirs publics dans ce domaine.

5) **Les capacités et valeurs personnelles et sociales** s'intéressent aux aspects personnels, moraux, sociaux et culturels qui entrent en jeu dans chaque matière étudiée et dans l'environnement scolaire. On voudrait former des individus responsables et soucieux d'autrui, et amener l'élève à comprendre le raisonnement qui est à la base du code moral. Cet apprentissage essentiel commun a pour but de former un individu indépendant, capable de travailler en équipe au sein d'un groupe ou avec d'autres groupes. Un autre objectif important de cet apprentissage essentiel commun est d'en arriver à une meilleure compréhension de l'influence du milieu culturel sur nos idées et nos valeurs.

6) **L'apprentissage autonome** a pour objet de donner à l'élève l'occasion de vivre des expériences qui lui permettront de devenir compétent, indépendant et motivé, et de continuer à apprendre tout au long de sa vie. On cherche à former des élèves qui apprécient l'étude pour ce qu'elle leur apporte sur le plan personnel et social. Tous les autres apprentissages essentiels communs aident à former des élèves capables d'apprentissage autonome.» [40]

4. L'expérience d'Alverno College

En 1970, Alverno n'était qu'un petit collège parmi les quelques 3 500 institutions américaines de ce niveau; en 1990, Alverno est devenu un point de mire. Il a accompli une réforme copernicienne, soit de passer d'un enseignement traditionnel à un développement de [illegible]nces («competency-based education»). Comme cela s'est-il passé?

Alverno est un collège pour filles, dirigé par des religieuses. En 1970, se pose le problème de poursuivre l'oeuvre alors que l'éducation est prise en charge par l'État. Pourquoi Alverno devrait-il continuer d'exister? Que fait-il de différent des autres collèges et universités du voisinage? Qu'est-ce qui le distingue des autres?

La présidente du Collège s'adresse aux professeurs et leur demande de répondre par écrit aux quatre questions suivantes:

Ces professeurs en sont venus à concevoir qu'une étudiante en musique ou en techniques infirmières devait avoir les mêmes compétences de base, quels que soient le curriculum et les disciplines. Alverno a fait la preuve que les programmes d'études peuvent être différents mais la formation équivalente.

Si Alverno a réussi à préciser des compétences dépassant le champ disciplinaire, il apparaît qu'ainsi, au premier cycle du secondaire, en dépassant le champ disciplinaire, il est possible de parler de formation fondamentale. C'est une attitude à développer:

> «Nous croyons que l'éducation doit permettre d'atteindre, au-delà d'un savoir de plus ou moins vaste étendue, la capacité de faire quelque chose de ce que l'on sait...
>
> Nous ne nous bornons pas à enseigner un contenu à nos élèves ... mais nous nous préoccupons de ce qu'elles peuvent en faire.» [46]

Remarquons que le contenu des cours n'est pas relégué aux oubliettes. Il est subordonné à la grille des compétences: ce qui est important, ce n'est pas d'enseigner tout le contenu, mais de cibler les concepts que l'on veut vraiment enseigner, d'aller à l'essentiel. À Alverno:

> «nous ne nous sentons pas obligés de couvrir toute la matière, parce que nous permettons à nos étudiantes d'acquérir la capacité de trouver l'information et de l'utiliser ensuite».[47]

À Alverno, les contenus évoluent donc en fonction du développement de la science et en relation avec les capacités de base à développer chez les étudiantes. En ce sens, le contenu n'est pas un élément capital. Les deux pierres angulaires d'Alverno sont: la grille des compétences de base et l'évaluation multiforme.

La grille des compétences s'est précisée avec les années. En effet, si les quatre aptitudes premières ont été relativement faciles à identifier, à dire, à écrire, il n'en reste pas moins que les professeurs ont eu besoin de longues et fréquentes périodes d'échanges pour en arriver à la grille actuelle des huit capacités et, pour chacune, des six niveaux de performance. Au fur et à mesure que l'enseignement s'est centré sur les aptitudes et les habiletés, les professeurs ont ressenti le besoin d'ajuster l'évaluation de leurs étudiantes.

Jacques Laliberté résume ainsi le cheminement des éducateurs d'Alverno:[99]

«1. Les habiletés que l'on veut développer chez l'étudiante

Après quelques tâtonnements, on s'est finalement entendu sur un ensemble de huit habiletés que devraient parvenir à maîtriser les étudiantes du collège à travers leur programme d'étude. Pour le personnel d'Alverno, ces habiletés constituent autant de traits distinctifs d'une bonne formation libérale, autant d'attributs d'une personne bien éduquée. On travaille donc à développer chez les étudiantes du collège:

1° *l'habileté à communiquer de façon efficace*, soit en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels;

2° *la capacité d'analyse* et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement;

3° *l'habileté à résoudre des problèmes*, rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité;

4° *la capacité d'entrer en interaction avec autrui* dans des situations de personne à personne et dans les groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche;

5° *une facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes* ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeurs à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie;

6° *la capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement*, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement;

7° *la capacité de comprendre le monde contemporain* dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans: économique, politique, social, etc.

8° *la capacité de réagir aux arts et humanités*: l'étudiante d'Alverno doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique.

2. Des niveaux de compétence et leur signification dans le curriculum d'Alverno

On ne s'est pas contenté de décrire en termes très généraux en quoi consistent ces huit habiletés fondamentales. *Pour chacune d'elles, on a déterminé six niveaux de compétence* allant du plus simple au plus complexe. Voici, à titre d'exemple, les six niveaux de compétence de la *capacité d'analyse*:

- niveau 1: Identifier des éléments explicites d'une oeuvre. (Une oeuvre peut être un article, un objet, un processus).

- niveau 2: Identifier des éléments implicites d'une oeuvre.

- niveau 3: Identifier des relations dans une oeuvre.

- niveau 4: Analyser la structure et l'organisation d'une oeuvre.

- niveau 5: Dans l'interprétation et/ou la création d'une ou de plusieurs oeuvres, développer de nouvelles hypothèses, de nouvelles conclusions, ou de nouvelles relations entre matériaux et moyens de production.

- niveau 6: Produire une oeuvre qui démontre de la facilité dans trois types d'analyse: éléments, relations, principes organisateurs.

Les quatre premiers niveaux de compétence de chacune des huit habiletés doivent être atteints par toutes les étudiantes à qui on demande en outre de faire la démonstration de certaines compétences à un niveau plus élevé. Au total, chaque étudiante doit prouver qu'elle maîtrise 32 «compétences générales» (les 4 premiers niveaux de chacune des huit habiletés) et 8 compétences de niveaux plus élevés (niveaux 5 et 6), ces dernières compétences étant fonction de la concentration ou de la spécialisation choisie par l'étudiante.

La démonstration des 32 habiletés de base occupe la moitié du temps passé à Alverno, ce temps étant surtout concentré durant les deux premières années. Pour ce qui est des compétences plus spécialisées, c'est surtout durant les deux dernières années de collège qu'on s'en occupe. À noter qu'à tous les niveaux de compétence, de multiples validations sont requises. Ainsi une étudiante peut être tenue de faire la démonstration du niveau 1 de sa capacité d'analyse dans trois cours différents durant sa première année à Alverno. Elle est libre cependant de choisir le moment et les cours qui serviront à sa démonstration.

3. Importance de l'évaluation des apprentissages

Dans l'expérience d'Alverno, il faut signaler l'importance que prend l'évaluation des apprentissages:

- on a recours à une *diversité d'évaluateurs*: l'étudiante elle-même qui s'auto-évalue; des pairs; des professeurs bien entendu; des personnes extérieures au collège qui sont membres de la collectivité locale et possèdent de l'expertise par rapport à telle ou telle compétence;

- on utilise une *variété de moyens d'évaluation*; il ne s'agit pas toujours de répondre par écrit à un questionnaire ou de rédiger un essai; par exemple, l'enregistrement sur vidéo d'exposés d'étudiantes ou d'expériences d'animation de groupes constituera le matériel à partir duquel un évaluateur externe se prononcera sur les forces et faiblesses des étudiantes concernées et donnera des conseils pour améliorer leur performance dans ce genre de situation;

- les professeurs ont développé des *critères* ou des énoncés descriptifs qui leur permettent à eux et aux étudiantes de visualiser clairement ce qu'exige telle ou telle habileté;

- on *insiste beaucoup sur le processus lui-même* qui sert à clarifier ce qui va et ce qui ne va pas. On veut que la séance d'évaluation devienne une occasion d'apprentissage pour les étudiantes, qu'elle ne soit pas une simple confrontation de jugements, mais le moyen d'expliciter, de circonscrire ce qui est déjà acquis, ce qui est à corriger, ce qui est à améliorer;

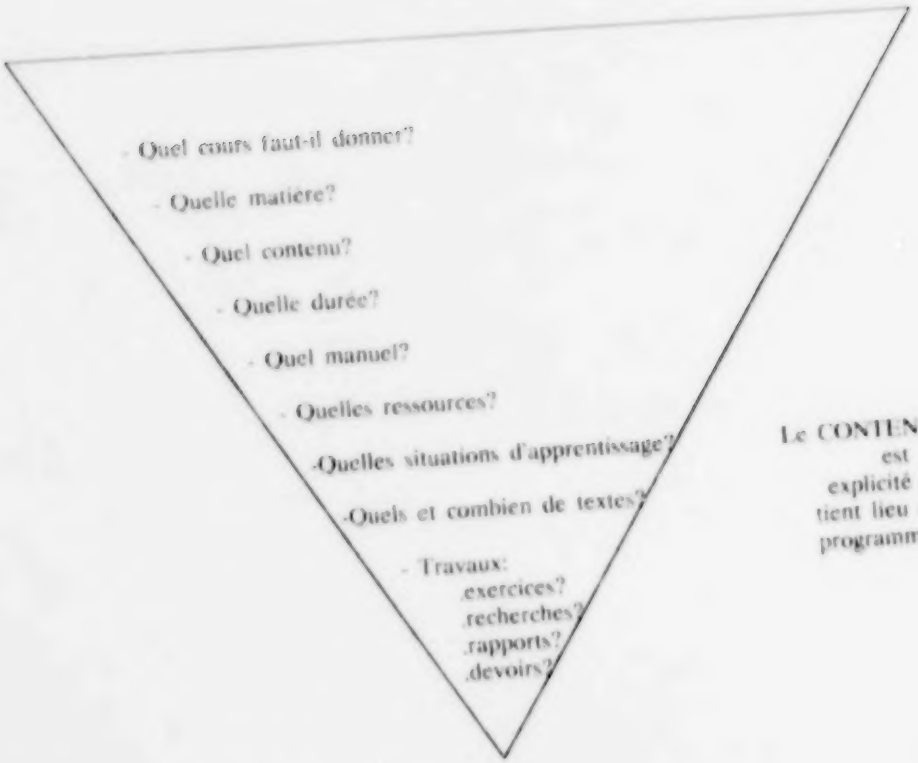
- Alverno entend continuer à consacrer beaucoup d'énergies à l'évaluation des apprentissages de ses étudiantes.»

Notons, qu'à partir d'une initiative de la présidente du Collège et de son appui tout au long du processus, ce sont les professeurs qui ont révolutionné l'enseignement. Regroupés en départements à l'origine, les professeurs ont vite senti le besoin, au fur et à mesure de l'avancement de leur réforme, de dédoubler leurs regroupements. Aujourd'hui, chaque professeur s'inscrit dans une double structure: il est membre d'un département et il est membre d'une division qui correspond à l'une des huit habiletés à développer chez les élèves.

Une réforme de ce genre ne peut se réaliser qu'avec la collaboration de tout le personnel d'un établissement. C'est à mesure que la réforme s'approfondit que les besoins de modifier l'environnement éducatif se font sentir. Ainsi, à Alverno, un centre d'évaluation a été créé et le centre des médias a dû développer considérablement la technique du «vidéo-feedback».

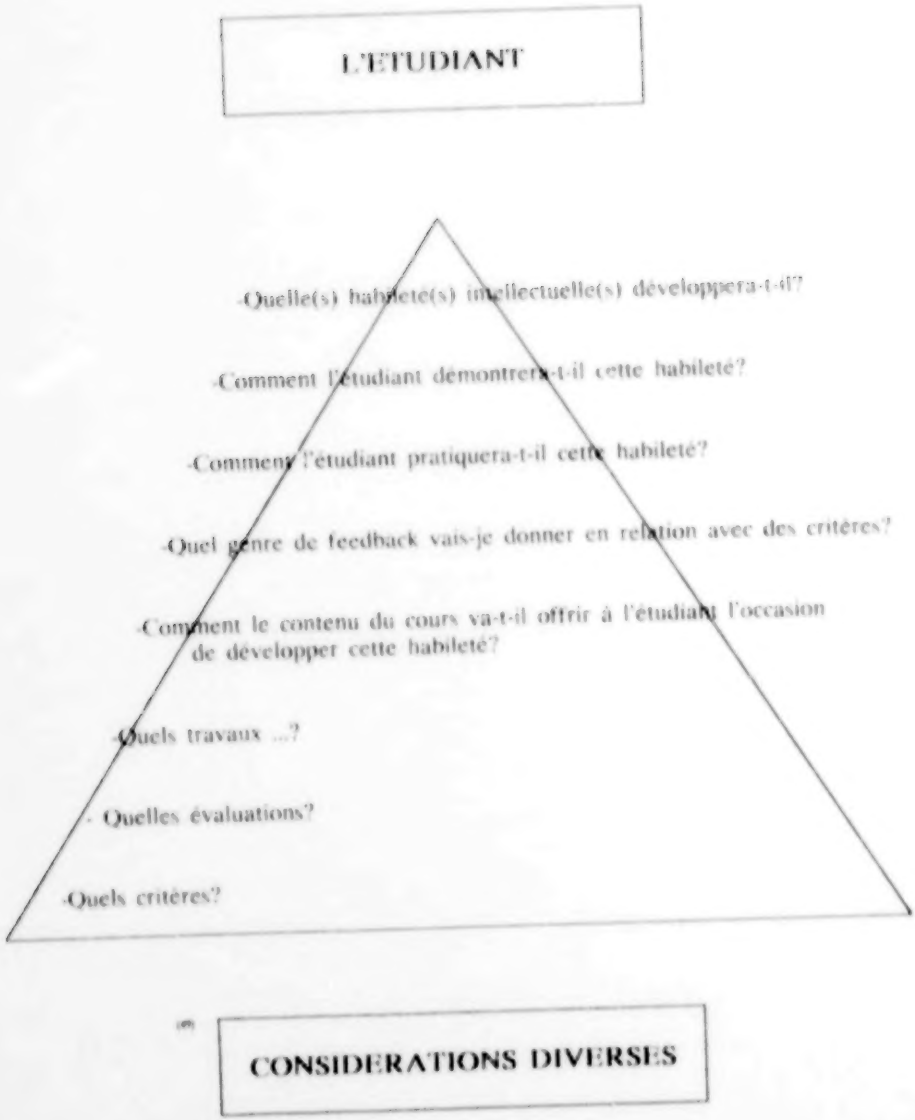
Mais, pour tous les intervenants d'Alverno, le coeur de la réforme a été une conception nouvelle de l'enseignement. Ils ont renversé le triangle, figure de style qui se comprend bien lorsqu'on jette un coup d'oeil sur les illustrations des pages suivantes: l'étudiante est vraiment devenue la préoccupation première.

CONSIDERATIONS DIVERSES



Le CONTENU est explicité et tient lieu de programme

L'ETUDIANT


L'ETUDIANT
-Quelle(s) habileté(s) intellectuelle(s) développera-t-il?
-Comment l'étudiant démontrera-t-il cette habileté?
-Comment l'étudiant pratiquera-t-il cette habileté?
-Quel genre de feedback vais-je donner en relation avec des critères?
-Comment le contenu du cours va-t-il offrir à l'étudiant l'occasion de développer cette habileté?
-Quels travaux ...?
- Quelles évaluations?
-Quels critères?
CONSIDERATIONS DIVERSES

Résumons chronologiquement quelques éléments importants de cette réussite:

1. Conception nouvelle de l'enseignement basé sur des compétences de l'étudiante.

2. Hiérarchisation de ces compétences.

3. Regroupement des professeurs, pour chaque compétence, travail en équipe.

4. Conception et réalisation de matériel didactique pour l'enseignement et surtout pour l'évaluation.

5. L'expérience des techniques en soins infirmiers

Dans l'enseignement collégial québécois, parmi les expériences portant sur la formation fondamentale, nous avons retenu la révision du programme des techniques infirmières. Cette révision concerne le programme provincial et non son application locale. Pour une expérience d'application locale, nous nous référons à l'expérience du Cégep Abuntsic, qui se résume ainsi:

> «Le comité a voulu (dans un premier temps) utiliser prioritairement ses énergies pour **définir les objectifs de formation fondamentale** pour les étudiants de techniques administratives (sur une période de deux années).
>
> Dans un deuxième temps, il a inscrit les objectifs à privilégier en première session; le comité croit en effet que l'adhérence du programme passe nécessairement par l'**identification d'objectifs communs** et par l'**établissement de priorités**.
>
> Finalement, il prévoit rencontrer les professeurs enseignant en première session d'ici la fin de l'année. Le but de ces rencontres est que **ces enseignants s'approprient les objectifs visés**, les inscrivent à leur plan de cours et développent des stratégies pédagogiques pour atteindre ces objectifs.» [26]

La révision du programme de techniques infirmières a amené ses concepteurs à renverser l'angle d'approche. Alors que l'ancien programme était centré sur cinq contenus de soins (les soins infirmiers, la puériculture, l'obstétrique, la psychiatrie et la médecine-chirurgie), le nouveau programme se déroule autour de cinq fils conducteurs: la communication, l'engagement professionnel, la connaissance de la personne, l'actualisation de soi et la démarche de soins. Ces cinq fils conducteurs reviennent constamment au cours des semaines. Ce renversement est si important que même le nom du programme a changé: le programme de techniques infirmières est devenu le programme de soins infirmiers.

Le nouveau programme identifie les fils conducteurs comme autant d'habiletés fondamentales et essentielles à développer chez les étudiantes. De pair avec cette approche centrée sur les compétences, la formation des étudiantes se centre sur la personne du bénéficiaire. Dans l'ancien programme, on visait bien sûr à habiliter les futures infirmières à prodiguer des soins en psychiatrie; mais le moyen était un enseignement théorique de la psychiatrie accompagné de stages pratiques. Dans le nouveau programme, on développe chez la future infirmière l'habileté à entrer en contact avec la personne malade, à établir une relation d'aide. Il faut d'abord «connaître» la personne malade. L'enseignement se donne maintenant en suivant l'évolution de la personne, de la conception de l'enfant à sa mort.

Tout au long de ses études, l'étudiant entre en relation tour à tour avec les femmes enceintes, les bébés naissants, les enfants, les adolescents, les adultes, les personnes âgées. L'étudiant développe sa connaissance de chacun de ces groupes et des soins, quels qu'ils soient, que peuvent requérir ces personnes. On voit donc qu'au lieu d'apprendre la chirurgie, l'étudiant apprend comment un enfant peut avoir besoin de soins chirurgicaux ou psychiatriques ou médicaux. L'essentiel, c'est la personne du malade et non la théorie des soins.

L'impact de ce renouveau s'est fait sentir dans l'organisation scolaire. Les professeurs de l'ancien programme étaient des spécialistes dans chacun des domaines de psychiatrie, d'obstétrique, de médecine-chirurgie ou de puériculture. Le nouveau programme exige des professeurs qu'ils connaissent l'ensemble de ces domaines, qu'ils soient aptes à les appliquer à la personne, selon ses besoins et sa psychologie. Des stages de perfectionnement permettent aux professeurs de se recycler, de s'approprier ces nouvelles orientations, d'échanger avec leurs collègues autour des cinq fils conducteurs qui défilent à chacune des six sessions que dure le programme.

6. L'expérience de la Commission scolaire régionale de Chambly

À la Commission scolaire régionale de Chambly, un conseiller pédagogique était fort attentif aux plaintes des professeurs au sujet des lacunes des élèves, ce qu'il a intitulé «la complainte du mauvais élève». Mais, observe-t-il, la plupart de ces élèves ne sont pas de mauvaise foi. Ils voudraient «bien» travailler. Ils veulent apprendre. Mais ils ne savent pas comment s'y prendre; ils ne savent pas exactement quoi faire pour réussir dans le travail intellectuel. Il faudrait leur apprendre leur métier d'élève.[51]

Dans un premier temps, Jacques Robitaille a analysé les unes à la suite des autres les lacunes signalées et a cherché quel apprentissage s'imposait. Il a bâti un ensemble d'objectifs portant sur le métier d'étudiant. Ce matériel didactique s'enrichit d'année en année. Pour bien faire son métier d'élève au secondaire, l'élève devrait développer sept capacités qui deviennent les objectifs généraux de ce programme de la première à la cinquième secondaire:[52]

1. L'élève sera capable de mieux s'organiser dans son métier d'élève.
2. L'élève sera capable de suivre un cours de façon plus active.
3. L'élève sera capable d'apprendre plus efficacement.
4. L'élève sera capable de répondre plus adéquatement à un examen.
5. L'élève sera capable de développer des méthodes plus systématiques de recherche.
6. L'élève sera capable de communiquer de façon plus claire les résultats d'une recherche.
7. L'élève sera capable de participer à une réunion de façon plus active.

Cet ensemble de capacités à développer chez l'élève du secondaire a ensuite été détaillé de façon méthodique dans le but:

- d'identifier clairement les habiletés communes à toutes les disciplines;
- de les formuler en objectifs observables;
- de les ordonner de façon à assurer un apprentissage progressif.

Par exemple, qu'est-ce que l'élève de première secondaire doit faire pour montrer qu'il est capable de...? Voyons deux exemples:

«L'élève sera capable de s'organiser s'il:

- présente ses travaux selon les cinq indicateurs suivants:

    1) conserver et consulter au besoin les modèles de présentation;
    2) dater ses travaux;
    3) faire un brouillon avant d'écrire au propre;
    4) écrire lisiblement au stylo ou dactylographier;
    5) veiller à la propreté et éviter les ratures.

- aménage son cahier à anneaux (six indicateurs);
- utilise son agenda (cinq indicateurs);
- planifie ses activités (cinq indicateurs);
- se crée un environnement favorable à l'étude (trois indicateurs);
- développe des habitudes précises de travail scolaire (neuf indicateurs).

Considérons un second exemple. «L'élève sera capable d'apprendre en première secondaire». Ce qui veut dire que l'élève sera CAPABLE de:

- lire en vue d'apprendre;
- visualiser des concepts abstraits (ex.: commensalisme);
- pratiquer quelques habiletés intellectuelles de base: distinguer, classer, comparer, définir;
- résumer (on lui enseigne deux techniques);
- améliorer sa mémoire;
- améliorer son vocabulaire;
- prévoir des conséquences possibles;
- étudier efficacement;
- résoudre un problème.

et, pour chacune de ces actions, plusieurs indicateurs précisent ce qu'il faut entendre par ÊTRE CAPABLE DE, et ce:

- d'une matière à l'autre à l'intérieur d'une année scolaire;
- d'une année scolaire à l'autre.

Ce modèle nous apparaît très intéressant. En effet, il clarifie parfaitement ce que les enseignants entendent par la «capacité de s'organiser en première secondaire». Les enseignants en sont venus à un consensus par personne interposée. C'est en se plaignant au conseiller pédagogique que les enseignants ont manifesté ce qu'ils attendaient de leurs élèves.

De plus, le conseiller pédagogique a bâti un matériel didactique permettant aux professeurs de travailler dans la même direction. Non seulement les élèves ont un cahier incluant des exercices, mais les enseignants ont un guide pédagogique qui suggère des situations d'enseignement-apprentissage pour initier les élèves aux différentes habiletés. De plus, un autre guide, appelé guide de renforcement, amène les enseignants à faire en sorte que les élèves UTILISENT À L'ÉCOLE, DANS L'ÉCOLE, DANS CHAQUE MATIÈRE, ces habiletés et ces connaissances au plan de la méthode de travail.

Comment développer ces habiletés: par un cours spécifique de type MTI ou par une intégration des différentes habiletés à l'intérieur de matières spécifiques?

L'orientation de la C.S.R. de Chambly va vers la deuxième solution. Une étude d'impact a en effet démontré que l'intégration des habiletés à l'intérieur des matières donnait le maximum de retombées positives, alors qu'un cours spécifique est perçu pour les élèves comme un cours de plus et que les enseignants des autres disciplines négligent carrément le renforcement.

Présentement, la C.S.R. de Chambly expérimente ce programme dans quelques écoles. Ces écoles ont constitué des équipes de professeurs volontaires dans les cinq ou six champs suivants:

- Langue maternelle
- Langue seconde
- Mathématique
- Sciences humaines
- Sciences de la nature
- Développement de la personne (rel., morale, FPS, ECC)

Toutefois, s'ils le désirent, rien n'empêche de recourir à des enseignants d'autres disciplines (arts, éducation physique, etc.).

Les enseignants se partagent l'initiation aux différentes habiletés. Celles-ci se font, dans la grande majorité des cas, à l'aide d'exemples tirés des matières. Tous les professeurs s'engagent à renforcer les habiletés nouvellement acquises à l'intérieur de leur matière et uniquement à l'aide de son contenu spécifique.

À brève échéance, les enseignants modifieront leur façon d'enseigner. Ils devront laisser la plupart des élèves travailler par eux-mêmes et établir une relation d'aide avec ceux qui en ont vraiment besoin. L'enseignant concentrera ses efforts sur ceux qui ne savent pas travailler seuls. Il le leur apprendra. Déjà, la plupart le savent et les plus débrouillards aideront spontanément les autres. Les enseignants, en conséquence, pourront utiliser davantage le matériel mis à leur disposition: manuel, cahier d'exercices, logiciel, film, vidéo-cassettes, exposition de musée, émissions de radio et de télévision, etc.

Comment y arriver? Jacques Robitaille commence par implanter le programme en première secondaire. De plus, même pour cette année du cours, il prévoit étaler l'implantation du programme sur trois ans. De cette manière, les enseignants ne s'approprient qu'un certain nombre d'habiletés à la fois afin d'assurer qu'on fasse les transferts nécessaires dans la pratique de l'enseignement.

Puis, il organise une session de sensibilisation des enseignants pour obtenir leur adhésion au projet. Cette session dure environ deux heures.

Si l'adhésion est acquise, il faut prévoir un perfectionnement de quatre jours et demi par année du secondaire, répartis de la façon suivante:

- quatre jours: contenu du programme et familiarisation avec le matériel didactique;
- une demi-journée: répartition des tâches, planification de l'année et supervision pédagogique du projet.

De plus, la commission scolaire doit mettre à la disposition des enseignants une personne ressource pour soutenir le programme durant les premières années, sinon celui-ci risque d'être rapidement noyé par le quotidien de l'école. Le temps à consacrer à cette tâche varie selon le contexte dans lequel se fait l'implantation.

Enfin, si une commission scolaire dispose de conseillers pédagogiques spécialistes, ceux-ci sont invités à aider les enseignants à identifier les contenus de leur matière qui peuvent aider à bâtir des activités de renforcement des habiletés.

Certes, la mise en place d'un tel programme nécessite de gros efforts de concertation et d'organisation de la part de tous les agents d'éducation (enseignants, directeurs, cadres scolaires). Toutefois, c'est à ces conditions qu'un enseignement de masse de qualité sera possible.

Dernière précision: Jacques Robitaille ne prétend pas que les capacités identifiées pour son cours de méthodologie définissent toute la formation fondamentale. Elles y contribuent toutefois. En généralisant cette approche à d'autres champs d'habiletés, on ne peut que favoriser la poursuite d'une formation fondamentale.

IV - DES CONDITIONS POUR LA MISE EN OEUVRE

> *«... il faut un certain temps pour que les enseignants inventent ou découvrent leur personnalité pédagogique propre; ils doivent de plus être dans un contexte favorable et avoir le sentiment qu'à la fois ils ont une prise sur la pédagogie et le contexte et aussi que leur implication est essentielle, qu'elle compte vraiment et fait toute la différence. C'est ce que Sizer appelle le sentiment d'**ownership**, qui n'a rien à voir avec l'abus de pouvoir, ou le refus d' rendre des comptes, mais qui implique que les enseignants, en collaboration avec la direction d'une école, en viennent à considérer qu'il s'agit bien de **leur** école et dont la réputation et la performance leur importent autant que les leurs propres. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation 1986-1987 n'est pas loin de cette vision.»*
>
> Claude Lessard[53]

La formation fondamentale vise un niveau supérieur de rendement chez nos élèves, un approfondissement et une consolidation de leur formation.

> «L'éducation de base ne doit pas viser uniquement la formation de l'esprit mais favoriser le développement de toute la personne et la formation de citoyens éveillés aux problèmes de l'humanité, familiers avec le mode de gouvernement et l'organisation sociale de leur pays et capables de jouer un rôle actif dans le milieu.
>
> (Il est important) de développer le goût d'apprendre chez les élèves et de les équiper des outils nécessaires à un apprentissage continu tout au long de leur vie.»[54]

De si nobles objectifs obtiennent facilement un accord de principe. Comment ne pas les oublier au fil des jours? Comment ne pas perdre de vue que les multiples objectifs terminaux doivent être éclairés continuellement par de grandes orientations? Comment s'assurer que l'école s'adonne à une formation fondamentale? Quelles seraient les

conditions pratiques d'une démarche dans un établissement? Quelle expertise pouvons-nous déduire des trois expériences que nous avons relatées? Que ce soit à l'université, au collège, à la commission scolaire, au Québec, au Canada, aux États-Unis ou en Europe, un projet de formation fondamentale s'implante étape par étape.

1. La sensibilisation de l'établissement

Ce guide vise à sensibiliser directeurs et conseillers pédagogiques. Tout au long du texte, nous nous sommes référés à des ouvrages traitant de la formation fondamentale.

Il nous semble qu'une sensibilisation manquerait de profondeur, d'assises, si l'on ne prenait pas la peine de relire quelques chapitres d'ouvrages fondamentaux. Nous pensons particulièrement à deux rapports du Conseil supérieur de l'éducation:

- Le rapport 1983-1984, intitulé:
  La formation fondamentale et la qualité de l'éducation
- Le rapport 1986-1987, intitulé:
  La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement

Si le premier rapport nous éclaire sur ce que nous devons entendre par la formation fondamentale, le second invite chaque établissement à prendre en charge ce projet.

Nous devons aussi signaler le *Livre orange* et le *Livre vert*. Nous y trouvons les fondements des nouveaux programmes.

Certes, pour les enseignants, l'introduction et les orientations des programmes d'études sont des outils essentiels.

Enfin, mentionnons que le CADRE a développé un outil de grande valeur: le dossier-souche sur la formation fondamentale. Ce dossier fournit des renseignements précieux sur ce qui se passe au secondaire en Angleterre, en France, aux États-Unis. Les orientations proposées dans ces pays sont prégnantes de suggestions pour nous.

Cette sensibilisation des directeurs et des conseillers pédagogiques devra se répercuter dans le monde enseignant et chez les parents. Comme on l'a vu, elle passe par la prise de conscience des lacunes importantes de la formation de nos élèves, par la prise de conscience aussi que notre défaut d'intervenir pour apprendre à un élève à raisonner, pour lui apprendre à travailler, à faire son métier, tient à ce que nous croyons que ces habiletés sont innées ou que leur développement est de la responsabilité des «autres».

2. La concertation de l'établissement

Un courant de pensée aussi exigeant que la formation fondamentale ne peut être porté par une seule personne. Il requiert la concertation et la coopération du milieu.

Dans l'enseignement supérieur, les réformes passent en général par les programmes. La haute direction prend alors l'initiative de questionner les départements. Contrer la spécialisation et la fragmentation du savoir pour favoriser la formation fondamentale, tel semble être l'idée-force qui guide les institutions qui opèrent des changements majeurs.

Au secondaire, c'est à l'école, c'est à l'échelle de l'établissement, qu'il faut instaurer, non pas des changements de programmes, mais des changements d'attitudes face au curriculum déterminé par le MEQ. Comme le suggère le Conseil supérieur de l'éducation, la vraie question à débattre est la suivante: «Que faut-il apprendre et de quelle manière?»

> «Que faut-il apprendre et de quelle manière? Une telle question, est-il besoin de le rappeler, n'obtient nulle part ni à aucun moment de réponse unique et définitive. Elle nous renvoie aux finalités à débattre, aux critères à privilégier, aux moyens à choisir à l'échelle du système, certes. Mais elle interpelle aussi les établissements. Car c'est bel et bien dans chaque établissement particulier que le curriculum parvient aux élèves ou aux étudiants; c'est par les agents de première ligne que les contenus de formation sont transmis; c'est au sein d'une organisation pédagogique bien concrète que s'effectue l'activité éducative; et ce sont ces élèves-ci ou ces étudiants-ci qui font des apprentissages et se développent bien concrètement. À ce niveau, d'autres questions se posent et elles concernent moins le «curriculum officiel» défini à l'échelle du système que le «curriculum effectif» vécu au sein de chaque établissement scolaire: «Quels sont les apprentissages réels des élèves ou des étudiants de cet établissement?
> (...)

«Que faut-il apprendre et de quelle manière?» La question mérite d'être reprise, dans chaque établissement, pour indiquer éventuellement au palier central ce qui devrait changer dans le curriculum officiel, mais aussi pour **favoriser, au coeur même de l'établissement, la convergence des attentes fondamentales de tous les agents éducatifs**. Le curriculum effectif repose, dans chaque établissement, sur ce partage des attentes concernant les **contenus de formation** à privilégier, les **attitudes** à développer, l'organisation scolaire à mettre en place et la pratique pédagogique à promouvoir.»[57]

Le moment propice pour introduire un tel questionnement sur la formation fondamentale semble être celui où les enseignants prennent conscience des lacunes de la formation qu'ils dispensent. Telle a été l'expérience des enseignants du Collège de l'Assomption. Constatant les mêmes lacunes année après année, la direction et les enseignants ont fait l'exercice de classifier, par ordre d'importance, les objectifs qui, selon eux, assureraient aux élèves une formation fondamentale. Le résultat a été le suivant:

- être capable de concentration;
- acquérir le goût du travail bien fait;
- organiser sa pensée de façon cohérente;
- formuler clairement son opinion personnelle;
- acquérir le goût d'apprendre;
- produire un effort soutenu;
- identifier et formuler un problème puis proposer des solutions;
- s'exprimer clairement et correctement par écrit et oralement;
- faire des liens entre les notions d'une discipline et de disciplines différentes;
- saisir les idées principales d'un écrit et les résumer;
- exercer son jugement et son sens critique dans diverses situations;
- mettre en pratique des méthodes de travail efficaces;
- faire des observations rigoureuses;
- faire preuve d'imagination et de créativité.»[58]

Voilà le genre d'énoncés sur lesquels il est possible pour un établissement de faire consensus. Si les enseignants sont tous sensibilisés aux mêmes lacunes, ils seront mieux à même de trouver des solutions communes. C'est la première étape. La deuxième consiste à préciser ces orientations, à élaborer un projet plus explicite, à établir des priorités.

La concertation, première condition, nécessite du temps. Il faut se parler. La direction et les enseignants, conjointement responsables d'une telle entreprise, doivent s'expliquer sur leur philosophie de l'éducation, pour ensuite en dégager de grandes orientations, préciser des objectifs et finalement identifier des indicateurs qui permettront d'évaluer l'atteinte de ces objectifs.

Se concerter sur une conception de l'éducation implique un consensus sur les valeurs à promouvoir. En effet,

> «... cette affirmation des valeurs (traduit) une volonté d'établir une unité et une cohérence qui constituent l'oeuvre éducative en tant que telle et qui la distinguent d'un quelconque apprentissage ou d'une banale transmission d'informations ...
>
> ... si l'école ne peut se soustraire à la transmission de certaines valeurs qui permettent à une collectivité d'exister en tant que telle, la détermination de ces valeurs, la délimitation des zones de consentements collectifs dans ce domaine, constituent des tâches des plus difficiles à réaliser.» [27]

La concertation exige, dès le départ, un rôle de leadership de la part de la direction. Ce leadership devra se poursuivre tout au long des mois et des années. Tout le personnel qui s'engage dans le mouvement de la formation fondamentale doit se sentir appuyé par la direction. Celle-ci devra être très sensible aux décisions à prendre qui permettront la poursuite de l'action. Les enseignants ont besoin de plus qu'un discours d'ouverture. Quand ils auront besoin de matériel, quand il faudra modifier l'organisation scolaire, quand des sessions de perfectionnement seront nécessaires, ils devront toujours pouvoir compter sur le support de la direction.

C'est ainsi qu'un établissement établira ses couleurs, son projet, dont les enseignants seront partie prenante.

« ... il faut un certain temps pour que les enseignants inventent ou découvrent leur personnalité pédagogique propre; ils doivent de plus être dans un contexte favorable et avoir le sentiment qu'à la fois ils ont une prise sur la pédagogie et le contexte et aussi que leur implication est essentielle, qu'elle compte vraiment et fait toute la différence. C'est ce que Sizer appelle le sentiment d'ownership, qui n'a rien à voir avec l'abus de pouvoir, ou le refus de rendre des comptes, mais qui implique que les enseignants, en collaboration avec la direction d'une école, en viennent à considérer qu'il s'agit bien de leur école et dont la réputation et la performance leur importent autant que les leurs propres. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1986-1987 n'est pas loin de cette vision». [53]

3. La hiérarchisation des objectifs de l'établissement

S'entendre sur les objectifs constitue en quelque sorte une première étape. Se sensibiliser se fait de façon concomitante. L'étape suivante consiste à hiérarchiser les objectifs et les capacités qui ont fait le consensus de la communauté de l'école.

Comme l'illustre l'exemple de la C.S.R. de Chambly, non seulement les objectifs doivent être traduits en capacités à développer et celles-ci précisées par des indicateurs de performance, mais encore tout doit être hiérarchisé: ce qui peut être fait en première, deuxième ou troisième secondaire, par tel ou tel cours, par telle ou telle activité.

En général, des comités sont tout désignés pour accomplir ce travail. À Alverno, les professeurs se sont rendus compte qu'il était inutile de travailler à six, dix ou quinze par comité; deux ou trois personnes suffisent. Ils s'entendent beaucoup plus facilement et plus rapidement. Et, en conséquence, au lieu d'avoir deux ou trois comités, il y en a six ou sept.

Ce travail de comité doit être confié aux enseignants eux-mêmes. En effet, qui d'autre peut préciser et identifier ce qu'est capable de faire un élève de première secondaire, sinon un enseignant d'expérience de première secondaire? Par exemple, si le consensus se fait sur la capacité d'analyser, deux ou trois enseignants identifieront des indicateurs sur ce que peut faire un élève de première secondaire. Analyser peut vouloir dire:

- être capable de dégager les idées principales d'un paragraphe, d'une page, d'un chapitre ou d'un livre et de montrer les liens qui existent entre elles;

- être capable de mettre en relations un ensemble de faits et d'en dégager une théorie;

- être capable d'établir des relations nouvelles après avoir dégagé les relations entre des faits ou des concepts.

Des enseignants de mathématiques élaboreront des indicateurs différents de ceux des enseignants de langues ou de sciences humaines.

> «La principale difficulté que les élèves éprouvent en regard de cette habileté (d'analyser) consiste à dégager les liens qui existent entre les parties du tout. Cette dernière capacité, outre qu'elle n'a jamais été visée par un apprentissage spécifique, implique différentes formes de raisonnement ou d'habiletés intellectuelles selon que le "tout" est un tableau de chiffres, un graphique ou un texte. En particulier, dans le cas d'un tableau de chiffres, la maîtrise du raisonnement proportionnel est essentielle, tandis que, dans le cas d'un texte, il faut sensibiliser l'élève aux différents types de liens qui peuvent exister entre les idées comme, par exemple, des liens de cause à effet, des liens de conséquence, de juxtaposition, de continuité, etc.» [36]

Mais seuls des enseignants d'expérience peuvent bien faire ce travail. Certes les enseignants seront utilement aidés d'un conseiller pédagogique, plus à l'aise pour classer ces indicateurs dans des catégorie connues, mais les identifier et les hiérarchiser revient aux enseignants.

Il faut que le personnel se fasse confiance. L'une des caractéristiques importantes de nos corps professoraux, c'est qu'ils ont une longue expérience de l'enseignement. Comment ne pas se faire confiance les uns les autres?

Cette hiérarchisation des apprentissages va de la première à la troisième secondaire. Mais en même temps doit s'opérer l'intégration de ces apprentissages aux objectifs des programmes de chaque niveau.

Il s'agit d'un double mouvement, d'un mouvement vertical qui assure la concertation de l'établissement et la hiérarchisation des apprentissages d'un niveau à l'autre; et d'un mouvement horizontal qui assure la concertation des enseignants d'un même niveau et la planification de cette concertation. Imaginons l'effet combiné sur l'apprentissage des élèves si les sept ou huit enseignants d'un même niveau ont les mêmes exigences et demandent à chaque semaine à leurs élèves un résumé pendant quinze semaines: chaque élève devra produire plus de cent résumés. L'habileté à résumer sera sûrement acquise.

4. L'ouverture au changement

Une école ne peut opérer un changement majeur sans que rien n'y paraisse. Si une école implante un mouvement de formation fondamentale, il faut s'attendre à des changements.

Ainsi, comme nous l'avons vu à Alverno, rapidement les professeurs ont senti le besoin de se regrouper en fonction des huit capacités à développer chez les étudiantes. La structure de regroupement des enseignants par classe pourrait être préférée à celle du département et ainsi favoriser la centration sur l'élève plutôt que sur le contenu.

Les enseignants désireront peut-être que leurs postes de travail à l'école soient regroupés en fonction de l'année du cours plutôt qu'en fonction du département de matière.

Le leadership de la direction doit être évident. Ceux qui entrent dans le mouvement de la formation fondamentale doivent se sentir appuyés par la direction. La direction doit veiller à ce qu'il y ait dans l'école un porteur du dossier, que ce soit le directeur lui-même, un professeur ou un comité.

La direction devra prendre également le leadership en ce qui a trait au perfectionnement dont les professeurs auront besoin. Jusqu'à présent, nous avons exigé de nos enseignants qu'ils soient habiles à transmettre du contenu, à préparer des situations pédagogiques pour passer ce contenu: ils sont devenus des experts en préparation de leçons. Certains professeurs se sentent coupables de ne pas donner de cours magistraux, de ne pas mâcher la matière. La direction devra faciliter leur perfectionnement dans la maïeutique, dans l'art de poser des questions, dans l'art d'amener les élèves à réfléchir et à faire les liens dont nous avons parlé. La direction devra également susciter une réflexion épistémologique, car l'apprentissage du contenu disciplinaire s'est habituellement fait sans cette réflexion:

> «...ce qui rend les enseignants dépendants des programmes d'études et du matériel didactique et ne les aide pas à examiner de façon critique les changements proposés dans l'orientation et le contenu des programmes d'études.» [59]

Ce perfectionnement, c'est aussi connaître et comprendre les finalités de *L'École québécoise* et les objectifs généraux des disciplines. Il faut que le professeur soit partie prenante de la démarche. Selon le schéma des éléments de structure d'un programme[60], on comprend assez bien que le Ministère fixe les grandes finalités et orientations de l'éducation, que les spécialistes du MEQ traduisent ces finalités en objectifs généraux de matière et que les designers de curricula traduisent ces objectifs généraux en objectifs terminaux et que, finalement, le maître enseigne ces derniers objectifs.

Malheureusement, cet enchaînement, si logique paraît-il, n'entraîne pas nécessairement que la réalisation des objectifs terminaux engendrera automatiquement, mécaniquement, la réalisation des objectifs généraux ou des finalités. Le rôle du maître est ici indispensable; il doit intervenir pour amener l'élève à bâtir des ponts, pour établir des liens entre les objectifs terminaux et les finalités. Ce n'est pas comme les poupées russes qui s'enfilent les unes aux autres, automatiquement.

Si nous réclamons pour les élèves des exercices et des exercices, et non des cours magistraux, pour développer des habiletés, il nous faut être conséquents et demander que les enseignants fassent eux aussi des exercices et des exercices pour développer de nouvelles habiletés dans leur enseignement: non plus mâcher la matière, mais faire les liens; faire les liens avec les autres disciplines; faire des liens avec l'avant et l'après de leur discipline; faire des liens avec des objectifs de formation fondamentale.

Le perfectionnement, c'est ensuite développer un langage commun et relativement univoque, c'est-à-dire un langage commun à tous les professeurs. Ainsi, tous les professeurs donneront le même sens à des mots comme énumérer, comparer, expliquer, résumer, démontrer, commenter. Enfin, ce perfectionnement permettra aux professeurs de développer des attitudes positives envers les élèves dans la veine du «mastery learning».

Les directions devront faire appel à la créativité pour revoir l'utilisation des journées pédagogiques. Fort probablement, les enseignants voudront échanger et travailler ensemble, par niveau, pour réviser les plans de cours, élaborer leurs indicateurs, pour se concerter, pour bâtir des échéanciers.

Des changements plus audacieux pourront voir le jour. Par exemple, pour alléger la tâche des professeurs, l'OCDE suggère:

> «l'un des moyens auquel on devrait songer pour améliorer le rendement des ressources serait l'adoption de nouvelles techniques de l'information pour suppléer ou remplacer les professeurs dans les tâches routinières de l'enseignement et dans le travail de simple transmission des faits et des données, afin de leur laisser le temps d'accomplir des tâches plus complexes et plus difficiles».[61]

La formation fondamentale implique également des changements dans la supervision pédagogique. Celle-ci doit modifier ses visées: il ne s'agit plus de superviser la seule atteinte des objectifs terminaux ou le seul fait de couvrir la matière et le programme, mais surtout de voir si les élèves progressent, s'ils atteignent les objectifs et les visées de *L'École québécoise*, les objectifs éducatifs de l'école.

De même qu'ensemble direction et enseignants se sont concertés pour identifier les objectifs fondamentaux de la formation, ensemble encore ils discuteront des changements à opérer dans tous les domaines: évaluation, supervision, organisation scolaire.

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous espérons avoir dégagé le fil conducteur de la formation fondamentale, soit que les objectifs de l'école et des programmes sont des objectifs de formation. D'une part, il s'agit pour l'établissement de faire ressortir les objectifs d'apprentissage qui sont implicitement contenus dans les objectifs des différents programmes et s'entendre pour les poursuivre. D'autre part, il faut que ces objectifs d'apprentissage demeurent des phares qui éclairent continuellement l'enseignement, qui guident les enseignants et les élèves et les empêchent de s'égarer au milieu des nombreux éléments de contenus.

Nous espérons avoir démontré que nous ne proposons pas de revenir à des enseignants généralistes, mais que les spécialistes d'aujourd'hui doivent se concerter, doivent opérer une révolution copernicienne de l'enseignement. Comprenons que Copernic n'a rien changé à la mécanique céleste; il a changé **son** point de vue. Ainsi, nous espérons avoir montré qu'il n'est pas besoin de modifier toute la mécanique du système, qu'il n'est pas besoin de réforme, mais qu'il faut changer notre point de vue et, en conséquence, nos attitudes et développer quelques habiletés nouvelles. Bref, il n'est pas besoin de supprimer les contenus, mais il s'impose de les mettre en relation avec les orientations de l'école et les objectifs d'apprentissage.

Enfin, nous espérons avoir montré que la matière n'est pas un en-soi mais un instrument, de sorte qu'avec le même système, nous pourrons améliorer sérieusement la formation des élèves si nous travaillons collectivement à faire réaliser des apprentissages communs et essentiels.

La formation fondamentale, une préoccupation incontournable: c'est le défi du XXI' siècle pour l'école québécoise:

> «... l'on continue de demander beaucoup à l'école primaire-secondaire. On lui demande d'être un lieu de formation intégrale, tout en étant plus efficace sur le plan proprement académique. On ne lui demande pas d'être simplement un lieu de transmission d'informations, mais de véritablement former les jeunes tant sur le plan intellectuel que sur les autres plans. Doivent y oeuvrer non pas des enseignants au sens étroit du terme, mais des éducateurs. Et ceux-ci doivent encore transmettre des valeurs, une morale qu'explicitent certains documents officiels, comme *L'École québécoise*.» [60]

RÉFÉRENCES

(1) Conseil supérieur de l'éducation, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984, p. 22.

(2) MEQ, *L'École québécoise*, énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979.

(3) MELLOUKI, M., «La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-60», in *Repères, Essais en éducation*, no 11, Université de Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 1989, p. 39.

(4) C.S.E., *op. cit.*, p. 9.

(5) *Id.*, p. 9.

(6) *Rapport Parent*, Tome II, paragraphe 16.

(7) *Id.*, paragraphe 23.

(8) OCDE, *Les ministres des pays de l'OCDE parlent d'enseignement dans la société moderne*, OCDE, Paris, 1985, p. 7.

(9) LESSARD, C., «L'école secondaire et ses images», in *Repères, Essais en éducation*, no 9, Université de Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 1988, p. 99.

(10) SARRAZIN, M., in *Le Devoir*, Cahier spécial Éducation, 26 janvier 1990, p. 4.

(11) LALIBERTÉ, J., Document inédit.

(12) RADIO-CANADA, Émission *Le Point*, 29 janvier 1990.

(13) GRÉGOIRE, R. et TURCOTTE, G., «La crise de l'école secondaire aux États-Unis», in *Prospectives*, vol. 24, no 1, février 1988, p. 38. (C'est nous qui soulignons)

(14) SARRAZIN, M., *op. cit.*, p. 4.

(15) ROBITAILLE, J., Conférence in *Assemblée générale de l'A.I.E.S.*, 16 novembre 1989.

(16) Voir: LANDSHEERE, V. et G. DE, *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1975, le passage suivant, p. 228:

> *«Alors que répondre concerne, par exemple, le nombre de questions sur l'histoire de l'art auxquelles un étudiant peut répondre, opérer concerne le nombre de fois où il pense, au cours d'une journée moyenne, à la beauté, à la couleur, à la ligne, à la forme ou le nombre de fois où il agit spontanément dans le domaine artistique en parlant d'un magnifique coucher de soleil, en visitant un musée sans y être poussé, en achetant des peintures, etc. Or, il n'existe malheureusement qu'une très faible corrélation entre répondre et opérer. Être capable de répondre à des questions sur l'histoire de l'art ne prédit pas dans quelle mesure on pensera à l'art ou agira spontanément dans ce domaine.»*

(17) MEQ, D.G.D.P., Direction des programmes, *Cadre revisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, avril 1980, p. 5. (C'est nous qui soulignons)

(18) *Id.*, p. 7. (C'est nous qui soulignons)

(19) BERGERON, D. et ISABELLE, G., *La vie, un équilibre à maintenir*, Lidec, 1988, 529 p.

(20) MEQ, Direction générale des programmes, *Programme d'études, secondaire, sciences physiques* (version revisée), 1987, p. 3.

(21) *Id.*, p. 11. (C'est nous qui soulignons)

(22) MEQ, D.G.D.P., *Programme d'études, Histoire générale*, avril 1982, p. 11.

(23) *Id.*, p. 11. (C'est nous qui soulignons)

(24) *Id.*, p. 13. (C'est nous qui soulignons)

(25) *Id.*, p. 17.

(26) Conseil des collèges, cité par GADBOIS, *op. cit.*, p. 78.

(27) GINGRAS, P.-É., «Combien avez-vous de professeurs cette année?», in *Prospectives*, vol. 25, no 1, février 1989, p. 4.

(28) OCDE, *Examen des politiques nationales d'éducation, Canada*, OCDE, Paris, 1976, p. 70.

(29) OCDE, *Les ministres des pays de l'OCDE parlent d'enseignement dans la société moderne* , OCDE, Paris, 1985, p. 67.

(30) Le «dossier-souche» présente un état d'ensemble de la documentation et de la recherche concernant la formation fondamentale et un bilan des réalisations, préoccupations et besoins relativement à ce sujet.

LALIBERTÉ, J., *La formation fondamentale: la documentation américaine*, Montréal, CADRE, 1984.

GINGRAS, P.-É., *La formation fondamentale: la documentation canadienne*, Montréal, CADRE, 1985.

LALIBERTÉ, J., *La formation fondamentale: la documentation française*, Montréal, CADRE, 1987.

GADBOIS, L., *La formation fondamentale: la documentation québécoise*, Montréal, CADRE, 1988.

GINGRAS, P.-É., *La formation fondamentale: la documentation anglaise*, Montréal, CADRE, 1989.

(31) GADBOIS, L., *op. cit.*, p. 95.

(32) LALIBERTÉ, J., *op. cit.*, pp. 45-46.

(33) MEQ, Direction générale des programmes, Direction de la formation générale, *Répertoire des programmes de formation générale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, 1989.

(34) MEQ, Direction générale de la formation générale, *Intégration des matières* (document de travail inédit), s.d., p. 19.

(35) C.S.E., *op. cit.*, p. 7.

(36) *Id.*, p. 23.

(37) *Id.*, p. 23.

(38) GADBOIS, L., *op. cit.*, p. 108.

(39) GINGRAS, P.-É., *Note de recherche documentaire*, CADRE, 1989.

(40) GADBOIS, L., «De la formation fondamentale aux objectifs de l'enseignement secondaire: pour passer de l'idée à l'action», in *Prospectives*, avril 1989.

(41) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN, *Introduction aux apprentissages essentiels communs*, Manuel de l'enseignant, Août 1988, 62 p.

(42) *Id.*, pp. 8-9.

(43) TRUCHAN, Leona, «Le programme éducatif du Collège Alverno», in *D'une liste de cours... à des programmes d'études au collégial*, Actes du 9e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, MESS, 1990, p. 75.

(44) *Id.*, p. 75.

(45) *Id.*, p. 75.

(46) *Id.*, p. 76.

(47) *Id.*, p. 79.

(48) LALIBERTÉ, J., *La formation fondamentale - La documentation américaine*, CADRE, 1984, pp. 78-79.

(49) CROMWELL, Lucy S., *Teaching and Assessing Critical Thinking in Academic Disciplines*, October 10, 1987, Alverno College, pp. 8-9. Traduction libre.

(50) MALBOEUF-GILBERT, D., «L'approche-programme en techniques administratives au Cégep Ahuntsic», in *D'une liste de cours... à des programmes d'études au collégial*, Actes du colloque 1989, A.Q.P.C., 1989, p. 37.

(51) ROBITAILLE, J., *op. cit.*

(52) Voir ROBITAILLE, J., *Le coffre à outils, Méthodologie du travail intellectuel pour les élèves de première secondaire*, C.S.R. de Chambly, Longueuil, 1989-90, document inédit.

(53) LESSARD, C., «Le devenir de l'école québécoise: quelques éléments de base», in *Repères, Essais en éducation*, no 10, Université de Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 1988, p. 50.

(54) LALIBERTÉ, J., *op. cit.*, p. 94.

(55) C.S.E., «La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement», *Rapport 1986-1987*, 1987, p. 21. (C'est nous qui soulignons)

(56) COLLÈGE DE L'ASSOMPTION.

(57) LESSARD, C., *op. cit.*, p. 107.

(58) LAVOIE, B., SAINT-PIERRE, H., TORKIA-LAGACÉ, «Méthode de travail et développement d'habiletés intellectuelles au secondaire», in *Prospectives*, vol. 25, no 1, février 1989, pp. 16-17.

(59) HENSIER, H. et BEAUCHESNE, A., «À l'Université de Sherbrooke: une formation psycho-pédagogique revisée axée sur l'interaction des différents savoirs», in *Repères. Essais en éducation*, no 11, Université de Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, 1989, p. 277.

(60) Voir: MEQ, Direction des programmes, *Cadre revisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, avril 1980, p. 19.

(61) OCDE, *op. cit.*, pp. 25-26.

(62) LESSARD, C., *op. cit.*, p. 46.